

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Geovana Camargo Vargas

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS POR DOCENTES
EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Recife
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Geovana Camargo Vargas

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS POR DOCENTES
EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Patrícia
Ataíde Ferreira

Recife
2014

Catálogo na fonte
Bibliotecário Tony Bernardino de Macedo, CRB4-1567

V297p Vargas, Geovana Camargo.
Produção de sentidos e significados por docentes em formação
continuada. Geovana Camargo Vargas – Recife: O autor, 2014.
242 f. il. ; 30cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2014.
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Conhecimento e aprendizagem. 3.
Educação permanente. 4. Docentes. 5. Produção de sentidos. I. Ferreira,
Sandra Patrícia Ataíde (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2014-37)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Geovana Camargo Vargas

"Produção de Sentidos e Significados por Docentes em Formação
Continuada"

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia
Cognitiva da Universidade Federal
de Pernambuco para obtenção do
título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia
Cognitiva

Aprovada em: 05 de junho de 2014

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Profa. Dra. Mônica de Fátima Batista Correia
Instituição: UFPB

Assinatura: _____

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
Instituição: UERN

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sintria Labres Lautert
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

*Aos meus pais e à minha pequena,
minhas forças e meu amor. A nós!*

AGRADECIMENTOS

Estava bastante reticente sobre desenvolver um espaço de agradecimentos, pois nem sempre palavras podem ser suficientes e sempre corro o risco de esquecer alguém. Foram longos quatro anos, repletos de conflitos na vida pessoal e na vida acadêmica, reviravoltas que me permitiriam escrever muitas páginas. Nesse intervalo, algumas pessoas saíram da minha vida, outras entraram, mas existem aquelas que sempre estiveram, mantiveram-se fortes junto comigo e me ajudaram na caminhada, seja caminhando ao meu lado, seja me puxando e garantindo que havia um lugar para chegar. Por esse motivo, agradeço imensamente **aos meus pais**, meus heróis, meus suportes, meu porto seguro. Minha mãe, Geci, guerreira, batalhadora; dela carrego a doçura por vezes ácida, as asas acolhedoras de mãe, os mimos nas horas em que mais precisava, o feijãozinho que me esperava para almoçar. Meu pai, Newnton, força e firmeza; dele carrego o colo recebido nas horas em que eu só sabia chorar, a certeza de que não estou sozinha, o empenho em me fazer sorrir, a companhia nas novas aventuras que estão por vir (*c'est pas vrai?*). Deles, o carinho de avós.

À minha pequena, **Lívia**, que nasceu já me mostrando que nem sempre posso controlar o mundo, que me ensinou o que é verdadeiramente o amor, que me ajudou a me encontrar, a dizer a mim mesma quem sou eu. Quantos dias e quantas noites perdi a paciência, deixei-a aos cuidados de outros porque precisava trabalhar. Quanto isso me consumiu! Meu amor, minha flor, minha cabritinha, acabamos... Agora sou sua! Obrigada por ser essa criança maravilhosa e ter sido tão paciente com a mamãe nesses últimos meses.

Às minhas irmãs, **Ariani e Andreia**, a quem dediquei dois sujeitos da pesquisa, pois elas me mostram todos os dias que não posso ser apenas razão. Elas me ensinam que o coração faz parte do corpo e da vida. Estiveram comigo quando a razão falhou e me ajudam nesse movimento de embate entre essas duas forças... Elas deram a mim mais três sentido para a vida em forma de crianças, meus amores, **Marília, Isadora e Luísa**, que na inocência me enxergam apenas como tia, o que faz um bem danado quando estamos consumidos nos estudos! Delas também vieram duas forças, **Kaio e Neto**, que se fazem presentes na minha vida do jeito deles. Ambos, com o coração enorme, são energias positivas que recebo.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Sandra Ataíde**, ou somente Sandra, por ter acolhido meus conflitos teóricos, por toda a empatia ao longo dos muitos problemas que enfrentei, por me garantir sempre que ia dar certo, que ia dar tempo, mesmo quando eu mesma não acreditava. Não consigo imaginar pessoa melhor para ter caminhado comigo. Cada observação cuidadosamente feita, cada abertura ao diálogo, respeito à minha

individualidade, cada abraço carinhoso e preocupação comigo; cada momento desses foi responsável pelo desenvolvimento de um respeito imenso, muito carinho. É uma pessoa que com certeza vou guardar no coração. Muito obrigada!

Aos amigos que viveram junto comigo todos os conflitos, foram pacientes nas minhas ausências, me ouviram quando eu precisava falar, me fizeram rir quando eu precisava descansar. Palavras são poucas para dizer quão importante cada um de vocês foi! **Raquel, Isabel, Guilherme, Israel, Emily, Natália...** forças que recebo desde a graduação. **Júnior**, que, apesar da distância dos últimos meses, foi fundamental no momento em que pensei que não ia mais levantar. **Renata, Bruno, Karen, Rafael, Levino, Alessandra, Ana Luísa, Mariana**, pelo acolhimento (necessário) fundamental durante o ano em que morei em Recife. **Ellen, Jerlane, Fernanda, Juliana, Rafaela, Lívia, Cíntia, Heloá...** forças que a vida me trouxe, sentido que eu precisava para viver nesse mundo.

A **Yuri**, por abdicar um pouco de si para que eu pudesse concluir e por todas as horas em que puxou a minha orelha para eu continuar. Aos seus pais, **Ilma e Giovanni**, e suas irmãs, **Paula e Gigi**, por todo apoio que me dão, por todas as palavras doces nas horas em que precisei, muito obrigada!

À minha eterna orientadora, **Profa. Dra. Mônica Correia**, a quem devo tantas lições, tanta aprendizagem! À **Profa. Dra. Selma Leitão**, por sua compreensão no momento em que optei por trilhar outros caminhos e sua preocupação em me fazer continuar. Aos meus **colegas e alunos do IFPB**, pela paciência e compreensão quando o tempo não me permitia mais dedicação.

À **escola participante da pesquisa**, em nome dos seus funcionários e professores, agradeço a acolhida e a possibilidade de desenvolver, no espaço de vocês, novos conhecimentos.

Ao **CNPq**, pelo apoio financeiro concedido, permitindo o desenvolvimento da pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu estivesse onde estou hoje e permitiram sedimentação das minhas crenças e de quem eu sou. Vocês também são responsáveis pelos sentidos que hoje produzo...

RESUMO

Compreender o mundo a partir de uma abordagem sócio-histórica traz consigo a noção de que o homem é uma criação dele mesmo, isto é, das relações e práticas sociais da humanidade. Neste sentido, ele não apenas revela o todo que o constitui como humano genérico, mas também expressa sua singularidade na relação dialética que mantém com a sociedade, sendo ao mesmo tempo parte e totalidade da humanidade. Logo, o homem transforma o mundo exterior do mesmo modo em que se transforma, produz e reproduz os conhecimentos produzidos ao longo da História da humanidade; ao se apropriarem dessa história, os homens se objetivam como humanos, objetivam sua subjetividade. Neste processo de mudança, de relação, há também a produção de trabalho, de atividade voluntária, que é significada pelos sujeitos. No caso da atividade docente, observa-se a prática de incentivo à formação continuada, a qual teria potencial transformador da atividade. Entretanto, observa-se que as pesquisas direcionadas a se pensar a produção de sentidos estão distantes da análise à luz das prescrições sociais e da possibilidade que a transformação de sentidos produza algum tipo de transformação na ação. Assim, a presente investigação objetivou analisar o processo de construção de sentidos de professores em formação continuada e o impacto disso na reconfiguração da sua ação. Para a obtenção de dados que acompanhassem o processo de construção de sentidos, foram utilizados textos produzidos em entrevista com *quatro* professores em formação continuada. Na intenção de verificar em que medida as transformações de sentido eram acompanhadas de modificações na ação do professor e de que forma estas eram influenciadas por prescrições de documentos mais abrangentes, foram utilizados, na construção dos dados, planejamentos realizados pelos docentes participantes e a proposta pedagógica da instituição. Longe de serem prescrições, verdades ou conclusões absolutas, as análises dos sentidos produzidos pelos professores em conjunto com o contexto em que se inserem permitiram a elaboração de algumas reflexões gerais e apontamentos. Primeiramente, é inegável o impacto dos textos prescritivos na produção de sentidos dos professores, evidenciando os textos como possibilidades de reconfiguração na ação. Os professores entrevistados, em maior ou menor grau, apresentaram a entrada na escola, cujas prescrições epistemológicas são bem claras, como fonte de mudança de sentidos e, conseqüentemente, de pensamento. A reconfiguração da ação nos textos, entretanto, foi observada com maior clareza nos momentos em que os sujeitos eram implicados na ação, quando os sentidos em torno dela não eram pautados na obrigatoriedade, no cumprimento de algo a pedido de uma autoridade, conduzindo a uma segunda reflexão importante. As formações continuadas que aconteciam na escola – as assessorias – eram significadas, por muitos, como inúteis. Elas foram originalmente configuradas para proporcionar subsídios aos professores na sua prática e tornaram-se momentos em que os professores, apesar de serem professores, viravam alunos e tinham tolhidas as suas experiências, necessidades, desejos, anseios. Porém, nos espaços em que não eram percebidas autoridades, obrigatoriedade e, principalmente, havia a implicação do professor no seu fazer, acolhimento e questionamento das demandas, verificaram-se sentidos atrelados ao prazer, às possibilidades, à motivação. Desse modo, apontam-se para a possibilidade de reconfiguração da ação, também nos textos e pelos textos, dadas as condições de colaboração, permitindo pensar outras possibilidades, formações continuadas que busquem transformação da ação através da ressignificação dela.

Palavras-chave: produção de sentidos; formação continuada; trabalho docente.

ABSTRACT

Understanding the world from a socio-historical approach entails the notion that man is a creation of himself, that is, of the social relations and practices of mankind. In this sense, he not only reveals the whole that constitutes himself as a generic human being, but also expresses his uniqueness in the dialectical relationship he maintains with society, being a part and the whole of humanity at the same time. Thus, man transforms the external world while he transforms himself, produces and reproduces the knowledge produced throughout the History of mankind; by taking ownership of this history, men objectify themselves as humans, they objectify their subjectivity. In this process of changing, of relation, there is also the production of work, of volunteer activity, which is signified by the subjects. In relation to the teaching activity, one can observe the practice of encouraging the continuing education, which would have a transformative potential on the activity. However, it is observed that research directed to thinking about the production of meaning is far from the analysis in the light of social regulations and the possibility that the transformation of meanings produces some kind of transformation in the action. Thus, this research aimed to analyze the process of construction of meanings of teachers in continuing education and its impact on the reconfiguration of their action. In order to obtain the data that would accompany the process of construction of meanings, we made use of texts produced through interviews conducted with four teachers in continuing education. In order to verify to what extent the transformation of meanings were accompanied by transformations in the action of the teacher and how they were influenced by the regulations of more comprehensive documents, we made use of the plans developed by the participant teachers and the pedagogic proposal of the institution for the construction of data. Far from being prescriptions, truths or absolute conclusions, the analyzes of the meanings produced by teachers together with the context in which they operate have allowed the elaboration of some general reflections and notes. First, the impact of prescriptive texts on the production of meanings by teachers is undeniable, highlighting the texts as possibilities of reconfiguration in the action. The teachers interviewed, in greater or lesser degree, presented the school entrance, whose epistemological requirements are clear, as a source of change in meanings and, consequently, in thought. The reconfiguration of the action in the texts, however, was observed more clearly at times when the subjects were involved in the action, when the meanings around it were not guided by obligation, in the fulfillment of something requested by an authority, leading to a second important consideration. Many signified the continuing education that used to happen at school - in counseling - as useless. They were originally set up to provide grants to teachers in their practice and became moments when teachers, despite being teachers, turned into students and had their experiences, needs, wishes and desires hampered. However, in spaces where authority and obligation were not perceived, and mainly there was the involvement of the teacher in his practice, and his hosting and questioning of demands, there were meanings linked to pleasure, possibilities and motivation. Therefore, pointing to the possibility of a reconfiguration of action also in the texts and through the texts, given the conditions of collaboration, enabling one to think other continuing education possibilities that seek to transform the practice by reframing it.

Key Words: production of meanings; continuing education; teaching work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DE VIGOTSKI.....	12
1.1.1 <i>Pensamento e Linguagem</i>	18
1.1.2 <i>Processo de formação de conceitos</i>	20
1.1.3 <i>Sentido e Significado em Vigotski</i>	22
1.2 TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	27
1.3 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	38
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	43
2.1 CONTEXTO DO ESTUDO	43
2.2 CONSTRUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS.....	45
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	47
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	51
3.1 PROFESSORA ANDREIA	51
3.1.1 <i>Sentidos produzidos por Andreia</i>	52
“...o sofrimento ajuda a gente a crescer”	52
“nenhum professor quer ser fracassado”	56
“cada um tem seu singular”	61
“a assessoria é excelente para os profissionais que querem realmente colocá-la em prática”	65
Aproximações dos sentidos produzidos por Andreia	68
3.1.2 <i>Reconfiguração da ação através dos textos</i>	70
3.2 PROFESSORA ARIANI.....	72
3.2.1 <i>Sentidos produzidos por Ariani</i>	72
“meu avô sempre me dizia que eu seria uma boa professora, ele sempre disse isso”	72
“O bom de ser professor é que o pagamento... o pagamento não é o salário”	75
“reclamo, sou dura, sou disciplinadora, mas também sei acarinhar, sei acolher na hora certa”	79
“Elas complementam, elas enriquecem o trabalho”	85
Aproximações dos sentidos produzidos por Ariani	88
3.2.2 <i>Reconfiguração da ação através dos textos</i>	89
3.3 PROFESSORA RAQUEL.....	91
3.3.1 <i>Sentidos produzidos por Raquel</i>	91
“queria ser alguém que estudava, queria ser alguém que fazia faculdade”	92
“tudo que eu faço em sala de aula é graças a essa minha sede de aprender”	95
“eu tenho essa impressão de que eu sempre estive na educação”	97
“você tem que mudar, tem que mudar, o planejamento nem sempre é fiel não”	102
“a gente amplia os conhecimentos umas das outras”	104
Aproximações dos sentidos produzidos por Raquel.....	109
3.3.2 <i>Reconfiguração da ação através dos textos</i>	110
3.4 PROFESSOR GUILHERME	112
3.4.1 <i>Sentidos produzidos por Guilherme</i>	112
“eu tinha que estudar pela beleza de estudar, nunca visava o fim econômico”	112
“a gente não queria isso, que o aluno repetisse o método já definido da ciência”	117
“não é uma política ali para fundamentar a educação, é uma política de oportunistas”	120
“esses incentivos de assessoria, de planejamento, é para mim como se fosse para tapar buracos”	125
“Porque você tá morrendo afogado, você não pode salvar ninguém”	128
Aproximações dos sentidos produzidos por Guilherme	134
3.4.2 <i>Reconfiguração da ação através dos textos</i>	136
3.5 PRESCRIÇÃO E PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	137
3.5.1 <i>Apresentação do projeto pedagógico e suas especificidades</i>	140

3.5.2 <i>Concepções e desenvolvimento das Assessorias</i>	144
3.5.3 <i>Projeto Pedagógico e produção de sentidos e significados nos professores</i>	147
4 CONCLUSÕES	149
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A - PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA ANDREIA	162
APÊNDICE B - PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA ARIANI	169
APÊNDICE C - PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PROFESSORA RAQUEL	175
APÊNDICE D - PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DO PROFESSOR GUILHERME	184
ANEXO A - PLANOS DE AULA DA PROFESSORA ANDREIA	196
ANEXO B - PLANEJAMENTO DE CURSO DA PROFESSORA ARIANI	213
ANEXO C - ROTEIRO DE ESTUDOS DA PROFESSORA RAQUEL	221
ANEXO D - REGRAS PARA O SEMINÁRIO DA PROFESSORA RAQUEL	223
ANEXO E - COMUNICADO ENVIADO AOS PAIS PELA PROFESSORA RAQUEL	226
ANEXO F - EMENTA DO PROJETO DE ASTRONOMIA DO PROFESSOR GUILHERME	229
ANEXO G - EMENTA DO PROJETO DE LABORATÓRIO DO PROFESSOR GUILHERME	232
ANEXO H - EMENTA DO PROJETO DE MONITORIA DO PROFESSOR GUILHERME	235
ANEXO I - EMENTA DO PROJETO DE OLIMPÍADAS DO PROFESSOR GUILHERME	238
ANEXO J - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO	241

INTRODUÇÃO

Nas sociedades tradicionais, havia apenas um termo para designar o agir (*ergon*, em grego, por exemplo) e é apenas com o estabelecimento do capitalismo industrial e da economia de mercado no Ocidente que o termo trabalho começa a aparecer nas línguas românicas, a partir do século XVI. Desde aquela época, inúmeros estudos começam a aparecer, o que torna difícil estabelecer um conceito unívoco para o termo, que comumente é entendido como um agir, uma prática própria da espécie humana destinada a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo. Entre os séculos XVIII e XIX, no período da Revolução Industrial, o termo começa a se consolidar com o desenvolvimento do materialismo histórico por Marx e Engels. Nesta perspectiva, em que o homem é entendido como ser natural – por se relacionar com a natureza – e social – por se relacionar também com outros seres humanos –, são três elementos que definem o processo de trabalho: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada transformação em algum objeto específico. Nesse processo, tanto o objeto, quanto o trabalhador e as relações de trabalho sofreriam transformações, logo, seriam os homens responsáveis pela transformação do mundo através do trabalho manual e intelectual, não apenas as ideias, os pensamentos (BRONCKART, 2008; ROCHA, 2010a).

Entretanto, essa noção não era hegemônica no advento da Revolução Industrial, dando lugar a concepções utilitaristas de trabalho, em que ele era entendido como sinônimo de tarefa, como procedimentos a serem realizados. Neste paradigma se incluiu a *organização científica do trabalho*, incorporada por Taylor e Ford, ambos com a iniciativa de adaptar os seus trabalhadores à tarefa, de forma que esta fosse desempenhada no menor tempo possível e com maior eficiência. E é somente com o surgimento da Ergonomia que essa equação se inverte, passa-se a pensar na necessidade de adequar o trabalho e suas condições gerais aos trabalhadores, com foco na saúde do trabalhador. Com isso, volta-se para análise da atividade efetiva do trabalho, com preocupações centradas em problemas reais. O trabalhador passa a ser visto não mais como alguém que apenas executa tarefas, mas como alguém que faz uso de si quando realiza a atividade. Começa, então, a ganhar evidência uma abordagem ao trabalho que considera o trabalhador, e suas significações singulares, como parte fundamental para o estudo do que se convencionou chamar *trabalho real*, que seria não apenas a realização da tarefa, englobando também o que deixou de ser feito e o que poderia ser feito, mas que foi amputado de seu poder de agir devido a impedimentos internos ou externos (BRONCKART, 2008; CLOT, 2006). Dentre esses impedimentos, é possível citar o próprio trabalho prescrito.

O *trabalho prescrito*, como o próprio nome indica, constitui-se das prescrições em termos tanto de objetivos quanto de procedimentos acerca da atividade a ser desenvolvida. Tais prescrições assumem inúmeras formas, que vão desde estereótipos do imaginário social até prescrições de documentos oficiais. Nesta relação entre o que *deve* ser realizado, o que *pode* ser realizado e o que de fato *é* realizado, existe um sujeito (trabalhador) que se constitui através dessas mediações e produz suas próprias representações da tarefa. Quando se fala em uma atividade que é simbólica, como a atividade docente, torna-se ainda mais difícil separar o sujeito do seu trabalho, das suas determinações. As prescrições do trabalho docente são tangenciadas tanto pela formação individual/familiar quanto por instâncias superiores, como os documentos oficiais. Nesse ínterim, surgem as formações continuadas como tentativas de contribuir para um “trabalho bem feito”¹, mas que são apontadas como instrumentos que não favorecem transformação, apenas reprodução de prescrições meramente cognitivas (desenvolvimento de habilidades e competências, por exemplo). Questiona-se, deste modo, em que medida a participação em formações continuadas impacta a produção de sentidos sobre a ação docente e esta própria ação – pergunta que a presente pesquisa se propõe a responder.

Para tanto, quatro professores foram entrevistados em dois momentos distintos, de forma a analisar os sentidos produzidos ao longo de um processo de formação continuada. Os dados foram analisados a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2006), dos núcleos de significação (vide capítulo 2), e articulados com o trabalho realizado (através dos planejamentos de aula) e as prescrições presentes em documentos oficiais. A fim de apresentar a proposta e as bases em que se fundamenta, o presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes. O primeiro capítulo apresentará a abordagem sócio-histórica de Vigotski e o quadro que se traça quando tal embasamento é proposto para o estudo da formação de professores; o segundo capítulo abordará o delineamento metodológico explicitando os caminhos percorridos para construção, registro e análise dos dados desta investigação; o terceiro capítulo apresentará os resultados e discussões; e, por fim, o encerramento com as conclusões.

¹ Clot (2013b) propõe que um trabalho bem feito seria aquele em que o sujeito se realiza enquanto gênero humano, sente-se responsável (Yves Clot na conferência de abertura do II Colóquio Internacional de Clínica da Atividade realizado em Natal-RN, em 23 de outubro de 2013).

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresentará o embasamento teórico assumido por esta investigação e se dividirá em três partes. A primeira parte desenvolverá as categorias fundamentais da abordagem sócio-histórica que servem como base para esta investigação, quais sejam: mediação, historicidade, pensamento e palavra, sentido e significado. Defender-se-á a constituição do sujeito como social e histórica, de forma que os significados e sentidos produzidos não podem estar alheios às questões da totalidade.

A segunda parte apresentará um panorama acerca do estudo do trabalho docente, em que se discutirão perspectivas da formação continuada enquanto possibilidade de transformação de sentidos e, em consequência, de práticas pedagógicas, em contraposição a perspectivas de formação continuada enquanto puramente desenvolvimento de habilidades e competências. A terceira parte, por fim, apresentará o objeto de estudo construído nas bases teóricas desenvolvidas e sua relevância.

1.1 Abordagem Sócio-Histórica de Vigotski

Lev Vigotski foi um psicólogo russo cuja obra remonta ao período pós-Revolução Soviética de 1917, sendo, portanto, elaborada em um momento histórico no qual grandes esforços foram direcionados à mudança estrutural das relações sociais (buscando-se a ruptura tanto com as estruturas semifeudais do czarismo quanto com a democracia burguesa). Essa mudança levou a transformações significativas na forma de se pensar a constituição dos sujeitos (subjetividades) e sua relação com a sociedade. Nesta direção, Vigotski questionava os pensamentos psicológicos da época que ou sofriam de uma visão demasiadamente objetivista e superficial (empiricista) – as concepções behavioristas de desenvolvimento individual – ou estavam atrelados a um subjetivismo exagerado – concepções psicanalíticas, por exemplo, que entendiam que as forças inconscientes eram responsáveis pela formação dos sujeitos (VAN DER VEER; VALSINER, 1996; VIGOTSKI, 2001a).

O autor, por outro lado, acreditava que somos regidos por leis que transcendem nossa biologia e subjetividade, leis estas que resultam de relações sócio-históricas. Em concordância com o caráter socialista da Revolução Soviética, Vigotski buscou, nos escritos de Karl Marx, um referencial explicativo para a constituição dos sujeitos como efetivos partícipes do gênero humano, detentores de características que permitem ir além do que é imposto pela espécie.

Entre outras coisas, Marx propôs que a diferença fundamental entre o ser humano e os outros animais reside no *trabalho*, ou seja, na capacidade que o primeiro tem de modificar racionalmente a natureza em função das suas necessidades. Logo, o homem não se adapta passivamente ao que a natureza e a biologia oferecem, mas modifica tais elementos para sanar suas necessidades, o que o permite não ser um mero “respondente”² do meio que o circunda. Nas palavras de Marx,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o próprio homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1985, p. 149).

Percebe-se, a partir do trecho citado, que a noção de trabalho se amplia em direção ao pensamento de que é a ação do homem no mundo, sobre a matéria, que transforma o meio; e, nesse processo, o indivíduo transforma o seu próprio ser natural, que passa a ser racionalmente controlado e progressivamente *humanizado*. Existe assim uma relação material e dialética entre homem-natureza, mediada pelo trabalho.

A relação homem-natureza, embora seja elemento inalienável de qualquer organização social (pois que *necessária* para a própria sobrevivência), ocorre de maneira diversificada em cada momento histórico específico, e caracteriza-se pela forma como as diferentes sociedades se organizam. A soma das forças produtivas (as formas particulares do trabalho), da organização dessas forças (divisão de tarefas, hierarquias, posições no processo produtivo, etc.) e dos meios de produção (as tecnologias de trabalho, os locais onde ocorre etc.) resulta no *modo de produção* específico de cada sociedade.

A teoria marxista propõe que, para estudar o desenvolvimento dos indivíduos em cada sociedade, é imprescindível partir do modo de produção em que ela se baseia. Isso porque a história da civilização é permeada pela luta de classes, e a divisão de classe pressupõe, entre outras coisas, a *desigualdade* social. Nos primórdios da humanidade, os grupos nômades e isolados uns dos outros se organizavam de modo a compartilhar igualmente tarefas,

² Termo característico da concepção behaviorista, a qual foi severamente criticada por Vigotski. Sobre tal concepção, Sánchez Vázquez (2007, p. 220) reitera que “[os atos propriamente humanos] não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente –, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas do futuro. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 220).

ferramentas de produção (machados, martelos, facas...) e o fruto do trabalho, o que contribuiu decisivamente para a formação de indivíduos com desenvolvimento relativamente homogêneo. Segundo Beer (2006), esse estágio de *comunismo primitivo* é ponto de partida de todas as sociedades.

O caminho que leva desse estágio de comunismo primitivo e grupos isolados ao presente estágio de nossa sociedade é longo e extremamente complexo. Mas, em linhas gerais, pode-se dizer que a privatização da terra, o desenvolvimento da agricultura, a substituição do modo de vida nômade pelo sedentário foram os principais elementos sociais que originaram as distinções entre classes. A partir dessa base, surgiram, posteriormente, formações sociais cada vez mais amplas, como as cidades, as cidades-estados e, finalmente, as nações.

Quando uma determinada organização produtiva impede o avanço e desenvolvimento das forças de produção, a sociedade entra em convulsão e o momento se torna então propício para as revoluções. Dessa forma, no processo de desenvolvimento histórico, os modos de produção são periodicamente revolucionados: o trabalho social passa a ser dividido e surgem as especialidades; os meios de produção (tecnologias fabris, de comunicação, de transporte etc.) são progressivamente *privatizados*, ou seja, passam a ser controlados não pela sociedade, com vistas ao bem comum, mas por uma reduzida parcela de indivíduos e seus interesses particulares; e finalmente a organização do trabalho leva à divisão da sociedade em classes *antagônicas*.

Sociedades mais complexas, como é o caso de nossa sociedade globalizada, acabam por produzir, por um lado, indivíduos mais complexos (inclusive, é só com a complexificação social que o próprio fenômeno da *individualidade* surge e pode ser teorizado). Por outro lado, produzem concomitantemente uma *desigualdade material* cada vez mais profunda entre indivíduos e classes sociais, que faz com que o desenvolvimento de uma grande parcela da sociedade seja tolhido. A partir dessas concepções, foram lançadas as bases do que foi chamado de materialismo histórico e dialético, consagrado na importância de se analisar, em todos os fenômenos, as condições históricas e sociais que os determinam.

Apropriando-se destas teses, Vigotski (2001a; 2001b) entende que a atividade humana – o trabalho – é responsável pela constituição do sujeito psicológico. A atividade, entretanto, não se configura como uma ação direta no meio, ela deve ser mediada ou por instrumentos técnicos (ferramentas que regulam a ação sobre o objeto, como, por exemplo, utilizar-se de garfo/colher para alimentação) ou por ferramentas psicológicas (aquelas que regulam a ação sobre o psiquismo, como a linguagem, por exemplo).

Os instrumentos são produtos da evolução histórica da humanidade e permitem que o sujeito entre em contato com a cultura de seu tempo, isto é, com as potencialidades particulares de desenvolvimento humano presentes em cada contexto sócio-histórico. Esse contato pode se dar de maneira tanto positiva quanto negativa do ponto de vista do desenvolvimento humano (ou *das capacidades*) do indivíduo (limitado, sempre, pela sociedade de seu tempo), pois cada momento histórico produz instrumentos que carregam em si as contradições e antagonismos sociais (e me refiro aqui a instrumentos tanto técnicos – as máquinas escravocratas – quanto psicológicos).

A “humanidade”, para Vigotski (2001a), se completa quando a relação entre o indivíduo e os instrumentos e as aplicações destes possibilita para aquele a apropriação das características produzidas/constituídas ao longo da história, formando o que ele chamou de “funções psicológicas superiores” (FPS). As FPS são aquelas funções que surgem no indivíduo quando ele entra em contato com a sua cultura, ou seja, funções que não são impressas biologicamente (p.ex.: capacidade de abstração, de planejamento, atenção voluntária...) e ampliam as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade.

Pode-se dizer, assim, que Vigotski (1930; 2001a), em concordância com Marx³, redefine o conceito de natureza (essência) humana, entendendo-a como interiorização da experiência cultural desenvolvida entre as gerações. Logo, a natureza, enquanto essência ontológica, influencia no desenvolvimento humano, tanto quanto as pessoas criam e modificam suas próprias condições de desenvolvimento. A compreensão do homem (“homem” como categoria universal) residiria assim nas “relações dialéticas que este mantém com seu meio” (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 95). Assim, o indivíduo é ativo e responsável pelo seu próprio desenvolvimento (não se deve esquecer, entretanto, que o indivíduo enquanto categoria singular sofre influências em larga medida da sociedade, o que inclusive enfraquece – e às vezes até anula – seu caráter “ativo” e a “responsabilidade” por seu desenvolvimento).

Contudo, estudar o desenvolvimento nesta concepção requeria se pensar em um novo método de pesquisa, pois, como já foi abordado antes, os existentes no período de formulação teórica de Vigotski estavam atrelados a raciocínios que não contemplavam a relação dialética entre o método e a reflexão teórica acerca deste. Vigotski propõe, então, um método de pesquisa intitulado genético-experimental, propondo o entendimento do comportamento

³ Marx, na 6ª tese sobre Feuerbach, afirma que a natureza humana, ou seja, a essência humana “não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534). As “potências nela adormecidas” referem-se, portanto, não a habilidades biologicamente inatas ou postas por algum tipo de teleologia metafísica, e sim socialmente desenvolvidas.

humano a partir da análise do próprio desenvolvimento, das suas origens e transformações genéticas. Isso significa entender desenvolvimento como processo de mudança, situando-o no tempo, como um fenômeno histórico. Ou seja, significa perceber desenvolvimento em uma perspectiva de transformação, e não focalizando o que está pronto, o passado/produto (VALSINER; CONNOLLY, 2003; LYRA, 2006). Estudar desenvolvimento desta maneira permitiria a explicação e não só a descrição do funcionamento psicológico.

O desenvolvimento entendido como processo, no qual ocorrem reorganizações do conhecimento internalizado, não deve ser visto como acúmulo de conhecimento, pois assim estaríamos eliminando as dimensões dialética e histórica da análise. Portanto, concebe-se, nesta perspectiva, que existem níveis de análise (ou domínios genéticos) para explicar o funcionamento intelectual (CUBERO; LUQUE, 2004). Teríamos o (1) Domínio filogenético – que se refere ao desenvolvimento do sujeito como pertencente à espécie *homo sapiens*; (2) Domínio sociogenético – que trata da evolução do indivíduo não como ser biológico, mas como participante de um grupo cultural; o (3) Domínio ontogenético – que trata do desenvolvimento pessoal visto em dois planos: linha natural, que seria o desenvolvimento das características biológicas individuais, mas que, ao longo do desenvolvimento, são modificadas pela herança social; e a linha cultural (ontologia do ser social), que seria a aquisição das funções psicológicas superiores; por último, o (4) Domínio microgenético – ligado a mudanças ocorridas em períodos delimitados, não muito longos.

Uma vez que o indivíduo só se desenvolve na medida em que participa de um contexto cultural constituído historicamente, chega-se à questão-chave desta abordagem: como o que é inicialmente social/cultural passa a fazer parte do sujeito? Para explicar essa passagem, Vigotski (2001a) lança mão dos conceitos de interiorização, apropriação e zona de desenvolvimento proximal. Estes são conceitos complexos e tentar-se-á compreendê-los apenas em sua essência, o que serve aos propósitos deste momento. A interiorização é definida como transformação de atividades ou fenômenos sociais em fenômenos psicológicos (i.e., abstração de fenômenos empíricos). Neste sentido, seria uma reconstrução em nível interpsicológico de uma operação intrapsicológica possibilitada através da ação dos signos: “relações interpsicológicas externas se tornam funções mentais intrapsicológicas”, a exemplo da linguagem (FOSNOT, 1998a, p. 36).

A apropriação, por sua vez, é um processo ativo de reconstrução pelos sujeitos das ferramentas psicológicas em seu desenvolvimento histórico, ou seja, o indivíduo se apropria dos produtos da cultura humana ao passo que entra em contato com seus semelhantes:

assim, as atividades no plano intrapsicológico são sociais porque se realizam com outras pessoas dentro de uma cultura e com ferramentas que a própria cultura proporciona, mas são também sociais, porque são compartilhadas ou concebidas como funções distribuídas no grupo. (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 99).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) merece atenção especial por ser o mais divulgado dos pressupostos de Vigotski, embora não menos complexo. A definição mais usual é a de que a ZDP:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Para Fosnot (1998a), a ZDP seria onde os conceitos espontâneos (não sistematizados) se encontram com a lógica e a sistematicidade do adulto (ou de “companheiros mais capazes”), proporcionando a aquisição dos conhecimentos científicos (que vem da atividade estruturada de instrução, fazendo com que a criança tenha uma abstração mais formal e logicamente construída). Cubero e Luque (2004) afirmam que na ZDP funciona um sistema interativo, uma estrutura criada por outras pessoas e ferramentas culturais que permite ao indivíduo ir além de sua capacidade. O propósito, então, é atuar nesta zona, no sentido de mediar o conhecimento a ser construído, atuando sobre funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (ARAÚJO; ALMEIDA, 2003; CUNHA, 1998; VIGOTSKI, 1998).

Cabe, neste momento, regressarmos ao conceito de atividade anteriormente exposto, pois a passagem do social para o individual só acontece por conta da natureza mediada desta atividade. É através do uso dos instrumentos (técnicos ou psicológicos) que os indivíduos são capazes de regular e transformar a natureza e, assim, a si mesmos. A linguagem, instrumento psicológico por excelência, é uma das principais responsáveis pela inserção do sujeito na cultura, pois ela pode permitir que o sujeito conheça a realidade de forma mais aprofundada, incluindo características que não são dadas pela mera contemplação do fenômeno. É através da ação mediadora dos signos, e da linguagem em especial, que as formas tipicamente humanas são internalizadas, possibilitando a constituição do pensamento, do conhecimento e, em última instância, da pessoa como sujeito de consciência.

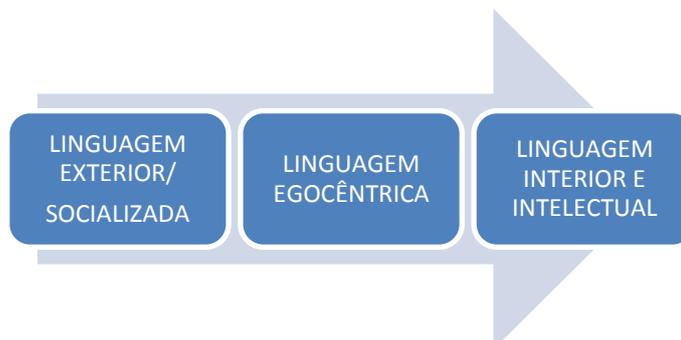
1.1.1 Pensamento e Linguagem

O pensamento e a linguagem têm diferentes raízes genéticas e distintas linhas de desenvolvimento. Antes da constituição do sujeito como partícipe do gênero humano, o sujeito passa por um momento em que é regido, basicamente, por características típicas da sua espécie. Esse momento conta com características rudimentares que darão origem ao pensamento e à linguagem tipicamente humanos e pode ser dividido em duas linhas: fase pré-verbal do pensamento e fase pré-intelectual da linguagem.

A fase pré-verbal do pensamento caracteriza-se por ser um momento em que os sujeitos da espécie humana possuem rudimentos intelectuais que são independentes da linguagem, utilizando-se do que se costuma chamar “inteligência prática”. Sendo assim, a criança tem a capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos sem a mediação da linguagem (p.ex.: puxar uma corda e alcançar a chupeta). Já a fase pré-intelectual da linguagem caracteriza-se por ser composta de ações independentes da fala; aqui a linguagem possui apenas função expressivo-emocional e comunicativa, por permitir o contato com o outro (p.ex.: o choro permite que a criança reaja emocionalmente às adversidades e, ao mesmo tempo, possibilita o contato social com os membros do seu grupo).

Para Vigotski (2001a, p. 130), é “[...] mais ou menos aos dois anos de idade, [que] as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem”, a fala intelectual e o pensamento verbalizado – funções tipicamente humanas. Para se atingir esse estágio, o indivíduo passa de uma fase em que a fala é socializada, a linguagem é exterior, para uma fase em que a fala é interior, tendo a linguagem egocêntrica como um fenômeno de transição entre as duas. Deste modo, a gênese da linguagem interior seguiria o caminho como descrito na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - gênese da linguagem interior



A linguagem exterior pode ser entendida como fruto das atividades que ocorrem no âmbito interpsicológico, social, e tem função comunicativa e de contato com os outros. A linguagem egocêntrica, por sua vez, seria o início da formação da fala interna que mais tarde será utilizada como ferramenta do pensamento. Pode ser entendida como uma fala exteriorizada que acompanha a ação do sujeito e que é dirigida a ele próprio, e, ao mesmo tempo, tem a função de planejar a sequência da ação, o que é característico da linguagem interior. Para Vigotski (2001a), a linguagem egocêntrica é a chave para o estudo da linguagem interior, pois ela é acessível à observação direta (por ser exteriorizada, manifestada) e possui função e estrutura típica da linguagem interior. Essa fase de transição regride entre os 3 e 7 anos em termos de manifestação.

Por fim, o sujeito chega a uma linguagem interior, que se caracteriza por ser uma atividade intrapsicológica, um instrumento do pensamento com função planejadora. Assim, tem-se, no adulto, uma fusão parcial do pensamento e da linguagem que se manifesta no pensamento verbalizado (o que não significa que inexistam outras formas de pensamento e linguagem).

[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos *instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 2001a, p. 148-149).

Deste modo, a linguagem nesta concepção deve ser entendida como uma manifestação tipicamente humana que se realiza na palavra, a qual, por sua vez, não se confunde com vocábulo; ela não se define pela extensão, devendo ser compreendida como o momento de realização da significação por excelência. Logo, a palavra pode ser um texto, uma brincadeira, ou até mesmo um vocábulo, e o seu significado é a unidade que reflete de forma mais simples o pensamento discursivo. Vigotski (2001a) afirma que o significado da palavra é uma unidade de ambos os fenômenos, pensamento e linguagem. É fenômeno do discurso por ser traço constitutivo indispensável da palavra, uma vez que palavra sem significado “é um som vazio” (p. 398), e do pensamento por ser, do ponto de vista psicológico, uma generalização ou conceito e “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (p. 398).

1.1.2 Processo de formação de conceitos

Os conceitos podem ser entendidos como a capacidade de se captar/traduzir, em vocábulos e signos, a essência dos fenômenos. Para Vigotski (2001a), a própria formação da consciência humana passa pelo pensamento em conceitos, sem o qual ela seria impossível. A raiz para o desenvolvimento dos processos (tais como o pensamento e a linguagem) que darão lugar à formação de conceitos está na primeira infância. Entretanto, a transição para o pensamento conceitual ocorre apenas mais tarde, na pré-adolescência, quando as funções intelectuais necessárias são plenamente desenvolvidas.

Como foi exposto no tópico anterior, a linguagem, enquanto instrumento psicológico, permite a formação de processos de regulação das próprias ações do ser humano, o que é uma condição necessária para a verdadeira formação de conceitos. Esses, os conceitos, não podem ser entendidos como simples associações, uma vez que eles se estabelecem durante uma operação intelectual quando os indivíduos tomam consciência deles e lhes dão configuração lógica.

Sendo assim, o processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante utilização de palavras e signos, os quais permitem dominar e dirigir as próprias operações psíquicas. Servindo-se das palavras, elas sintetizam, simbolizam o conceito abstrato e o utilizam como signo. Ao adquirir conceitos específicos, vários significados de palavras entram em ação. Uma palavra nova para a criança é no começo uma generalização elementar, ficando mais complexa e culminando no processo de formação dos verdadeiros conceitos. Cabe destacar que todo conceito é sempre uma generalização e que cada conceito que o sujeito internaliza mobiliza a reelaboração de vários conhecimentos já apropriados.

Pode-se dizer, então, que, para se chegar aos conceitos, é necessário partir de uma compreensão caótica inicial do significado das palavras (agrupamentos sincréticos) até se chegar a uma compreensão que permite extrapolar o significado que está posto (conceito). O pensamento por complexos constitui a base da generalização, ao unificar, sob a palavra, impressões dispersas. Neste caso, as relações que a criança estabelece entre os elementos da realidade são concretas, não abstratas e lógicas como nos conceitos verdadeiros. Neste sentido, o processo de formação conceitual, para Vigotski (1996; 2001a), passaria pelas seguintes etapas:

Figura 2 - Processo de formação dos conceitos

Para o autor, seria graças ao pensamento em conceito que as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. Logo,

o pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo resto da realidade. (VIGOTSKI, 1996, p. 79).

O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, mas o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento profundo e duradouro do objeto, construído a partir de relações sócio-históricas. Não se detém somente no aparente, mas busca estabelecer relações com os conceitos anteriormente apropriados.

Vigotski identifica dois tipos de conceitos: os espontâneos ou cotidianos e os científicos. Os primeiros, ancorados na experiência, não permitem à criança elevar-se acima do significado situacional da palavra; os segundos são regidos pela lógica e abstração apresentadas na escola.

Os conceitos espontâneos – tais como irmão, número, o passado – são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta, por meio de interações sociais imediatas; já os conceitos científicos – tais como exploração, causalidade, história, lei de Archimedes – são apropriados no processo educativo ou escolar. (VIGOTSKI, 1996, p. 133).

O aprendizado de conceitos sistematizados na escola, então, transforma o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Logo, os conceitos espontâneos podem ser entendidos como as bases dos conceitos científicos, os quais são constituídos por processos orientados, organizados e sistemáticos. Tais conceitos, longe de serem expressões fragmentadas, também são regidos por uma relação dialética, em que um exerce influência

sobre o outro. Os conceitos, os significados, entretanto, por estarem mais relacionados com produções/determinações históricas e sociais, não permitem a apreensão da dimensão subjetiva da realidade, não permitem a compreensão do sujeito. Nessa direção, González-Rey (2007) argumenta que estaria no *sentido* a base para fazer a relação entre os elementos afetivos e cognitivos e, deste modo, a chave para compreensão do sujeito em sua complexidade, enquanto pessoa integral. Por sua relevância na análise da subjetividade e ser foco do estudo em questão, a próxima seção aprofundará melhor o debate presente na categoria sentido e significado.

1.1.3 Sentido e Significado em Vigotski

Para que seja possível compreender as noções de sentido e significado na abordagem de Vigotski, faz-se necessário acompanhar o percurso de desenvolvimento teórico seguido pelo autor e evidenciar as bases que sustentaram o surgimento do sentido como núcleo da abordagem sócio-histórica sem, no entanto, esgotar o aprofundamento da questão. Nessa direção, pode-se figurar como marco principal da história epistemológica das ideias vigotskianas o manuscrito intitulado “O significado histórico da crise da Psicologia” (VIGOTSKI, 1927/1996), em que o autor defende a tese de que a crise da Psicologia estava formulada em uma ruptura entre duas tendências, uma científico-natural e outra idealista. Nesse cenário, “os processos psicológicos ora eram tratados como processos biológicos ou mesmo físicos, ora como fenômenos transcendentais e metafísicos” (BARROS et al., 2009, p. 175).

Tal dualidade refletia-se no tratamento do sentido, que estaria ou na esfera exterior, capturável por sensações e percepções (base naturalista), ou no plano subjetivo puro (base mentalista). Namura (2004) destaca que esse segundo tratamento ao sentido foi diluído no método experimental dos primórdios da Psicologia, assim como os sentimentos e a experiência humana. Sob influência da fenomenologia, é na Gestalt que o sentido começa a aparecer como uma categoria analítica e explicativa, uma vez que nela se contestava igualmente a dualidade presente no projeto de Psicologia. Ao trazer a figura do indivíduo que conhece, a teoria da Gestalt se afastou do estruturalismo e associacionismo, entretanto, “referendada por pressupostos epistemológicos experimentais para conquistar o status de ciência, investe em experimentos com linhas, espaços e formas puras para demonstrar o caráter estrutural dos fenômenos da experiência” (NAMURA, 2004, p. 102), resultando na focalização do aparelho sensorial (logo, a-social), não da subjetividade (logo, a-histórica), o

que implicaria uma noção de sentido mais complexa, que englobasse ação, finalidades, sentimentos e interesses dos indivíduos.

Com o advento da Psicanálise e a defesa da ideia de que os indivíduos são movidos por forças internas contraditórias, o sentido pode ser compreendido como a motivação (inconsciente) das ações, ou seja, ele, apesar de constituído na ação, é algo que está além dela. Essa condição de amplitude dos sentidos é balizada nas formulações de Bakhtin, que propõe estar, na situação de produção, a determinação dos sentidos, não mais em forças inconscientes. Para ele, as enunciações, orientadas para o social, possuem conteúdos, significados; no entanto, o sentido geral da situação está nos aspectos extraverbais da enunciação, definidos em situações específicas.

As críticas depreendidas aos caminhos percorridos pelas psicologias apontam para um afastamento de Vigotski das correntes científico-naturais e de um método mentalista que inviabiliza o estudo da consciência de forma objetiva. Sendo assim, o autor propõe a possibilidade de uma nova síntese a partir da provocação de rupturas pelo pensamento dialético, subsídio encontrado no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, conforme discutido anteriormente. Sob tal perspectiva, reafirma, em seu texto “Pensamento e Palavra” (VIGOTSKI, 2001a), a centralidade dos signos na formação dos processos humanos, propondo que está na relação entre pensamento e linguagem a chave para o estudo da consciência humana, colocando em evidência o papel importante da palavra, considerada como “microcosmo da consciência humana” (NAMURA, 2004; BARROS et al., 2009).

Como afirma Vigotski (2001a, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, logo, para capturar o movimento do pensamento, expresso na palavra com significado, é necessário apreender o significado da palavra. Nesse sentido, conforme discutido anteriormente, observa-se uma relação de mediação entre pensamento e linguagem, configurada por uma ação recíproca, em que ambos, apesar de diferentes, são interdependentes e constituem-se mutuamente. A expressão do pensamento em palavras resulta, portanto, de muitos movimentos e transformações, e a compreensão da relação dele com a linguagem “passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido”, as quais, “apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não é sem a outra” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Diante disso, Vigotski conclui que a palavra com significado deve ser a unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem, uma vez que o significado está na interseção entre ambos: se vincula à palavra e nela se expressa (linguagem), a qual é, por sua

vez, sustentada pelo pensamento. Isto é, a palavra com significado possui propriedades do todo e tais significados, segundo a tese lançada pelo autor no capítulo supracitado, se modificam e se desenvolvem na ontogênese, são produções históricas e sociais (VIGOTSKI, 2001a; GÓES; CRUZ, 2006; BARROS et al., 2009).

Os significados, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), são constitutivos do agir humano, de modo que toda atividade, tanto de cunho interno quanto externo, operam com eles; e, por serem históricos e sociais, são eles que são internalizados na atividade e que permitem a comunicação e socialização de nossas experiências. Assim, apesar de sofrerem diferentes configurações por diferentes sujeitos, é possível afirmar que os significados fazem referência a conteúdos mais fixos, compartilhados, instituídos social e historicamente. Em meio a essa discussão, Vigotski revela uma preocupação com a dinâmica dos significados na linguagem, evidenciando o conceito de sentido como fundamental no estudo da relação pensamento-linguagem. Nessa direção, os significados constituiriam “o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

A tematização acerca do sentido em Vigotski (2001a) é proposta como forma de estabelecer as diferenças entre linguagem interior e exterior, de modo que, na fala para si, orientada para o sujeito, há o predomínio dos sentidos sobre os significados, o que ilustraria a particularidade desse tipo de linguagem e, conseqüentemente, endossaria a importância de se estudar os sentidos. Nessa discussão, evidencia-se o contexto de uso e condições de interação dos falantes para as variações nas significações das palavras e, sendo assim, os sentidos mostram-se como ilimitados e sempre inacabados (GÓES; CRUZ, 2006). A questão basilar, então, está

no pressuposto de que essa definição proporciona que o “sentido” seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. (BARROS et al., 2009, p. 179).

Deste modo, concordamos com Aguiar e Ozella (2013) quando propõe a ampliação do sentido mediante os significados, que seria a forma mais precisa de expressão do sujeito, uma vez que se compõe da “articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade” (p. 304) significada (apesar de nem sempre os significados constituídos estarem no nível da consciência). O sentido, assim, pode ser entendido como uma categoria que destaca a “singularidade historicamente construída” (p. 305), a subjetividade produzida na dialética

afetividade-cognição, a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças à palavra.

Nesse redimensionamento dos processos de significação em decorrência do sentido, duas novas possibilidades se abrem. A primeira delas está em perceber que a investigação psicológica deve considerar também os elementos mais instáveis das zonas de sentido, uma vez que o significado é apenas uma dessas zonas, a mais estável, coerente e precisa; o significado é “apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2001a, p. 465). A segunda possibilidade vislumbrada nesse redimensionamento está na compreensão do sentido como produzido nas práticas sociais, na relação dialética entre a história singular de constituição, as experiências atuais do sujeito e o contexto sócio-histórico. Assim, é possível admitir a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, múltiplas produções de sentido, atravessadas por processos coletivos e individuais, assim como pelas dimensões cognitivas e afetivas (BARROS et al., 2009, p. 179).

Destaca Namura (2004, p. 91) que Vigotski,

Em seu pensamento crítico e de aguda sensibilidade para tratar dos processos psicológicos, formulou a categoria “sentido”, para ressaltar a natureza especificamente humana do homem, a sua capacidade de criação e autoprodução nos seus modos e condições de existência, e para superar as cisões e reduções que a psicologia, aprisionada aos modelos naturalistas e idealistas de homem, promoveu no sujeito psicológico.

Nessa perspectiva, pensamento e afetividade fazem parte de um todo inseparável, de modo que o primeiro só pode ser compreendido com o desvelamento dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. Assim, as categorias necessidade e motivos são fundamentais na apreensão do processo de constituição dos sentidos (AGUIAR et al., 2009; AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Aguiar e Ozella (2013, p. 306) expressam, com muita clareza, o entendimento que fazem das categorias. Nas palavras deles:

Este estado emocional que mobiliza deve ser analisado para chegarmos aos sentidos. Mas ainda falta um elo. Estas necessidades vividas como estado dinâmico ainda não dão uma direção ao comportamento. Este processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades. Aí sim, este objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades. Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Afirmamos, assim, que a necessidade completa sua função quando “descobre” na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos. Com isso estamos dizendo que os motivos se constituirão como tal somente no encontro com o sujeito, no momento que o sujeito o configurar como possível de

satisfazer as suas necessidades. Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional.

Nessa direção, Vigotski (2001a) salienta que a compreensão de um sujeito não está ancorada apenas no discurso, nas palavras; a compreensão está no pensamento, o qual só pode ser entendido quando se evidenciam os motivos que levaram o sujeito a emití-lo. Sendo assim, ao pensarmos a aplicação para os contextos de pesquisa, observa-se que o sentido não é simplesmente expresso no contato do sujeito com o pesquisador, mas sua construção acerca do tema de pesquisa é viabilizada na conversação em exercício. As falas dos sujeitos não contêm sentido em si mesmas, “eles [os sentidos] vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações” (SMOLKA, 2004, p. 12). Deduz-se, então, que são múltiplos os sentidos produzidos dentro de dadas condições. Portanto, apreender sentidos não significa apreender respostas únicas, coerentes, “mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

O desvelamento dos sentidos, assim, caminha em direção à busca da essência do sujeito, desconhecida, muitas vezes, pelo próprio sujeito. Em tal percurso, preserva-se o fundamento da formação humana em condições concretas; preserva-se e reafirma-se a materialidade, visto que os sentidos são produzidos (e interpretados) por sujeitos imersos (e constituídos) na cultura. Nesse movimento, há que se considerar as múltiplas possibilidades de configuração, pelo sujeito, da realidade social, o que pode ocorrer pela reprodução de visões fragmentadas, preconceituosas, típicas da nossa sociedade.

Considerando o que foi exposto até então e tendo em mente os objetivos da presente investigação, é possível destacar da abordagem de Vigotski as quatro categorias⁴ que formam a linha condutora para análise da construção dos sentidos de professores em formação continuada:

1) *Mediação*: permite vislumbrar a relação homem-mundo, em que um está contido no outro e, deste modo, não se limitam a ser reflexo um do outro, estão em permanente relação constitutiva. É uma relação mediada, não imediata, então o homem, ao se expressar, expressa

⁴ Categorias são abstrações, construções teóricas que têm por objetivo permitir que se apreenda o movimento do fenômeno estudado, a sua materialidade, suas contradições e sua historicidade. São elas que guiam o processo de apreensão da realidade, do fenômeno concreto, podendo, em última análise, criar possibilidades para que possamos desvelar o sujeito e sua subjetividade (AGUIAR, 2013, em minicurso ministrado no dia 15 de agosto de 2013 no X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional).

muitos outros de forma mediada e, neste movimento, o social é reconfigurado pela subjetividade. Esta categoria permite quebrar dicotomias, compreender historicidade, a relação pensamento-linguagem e a relação sentido-significado em sua articulação dialética.

2) *Historicidade*: movimento determinado por relações de forças, dialeticamente articuladas, que se constituíram no decurso da existência do objeto em estudo.

3) *Pensamento e palavra*: relação imbricada entre os dois fenômenos, em que um não existe sem o outro, mas não se confundem. A palavra é a expressão com materialidade e contém propriedades do todo; é nela que o pensamento se realiza e, sendo assim, pode ser utilizada na compreensão do homem e sua subjetividade. A relação entre palavra e pensamento é mediada pelo significado.

4) *Sentido e Significado*: o significado pode ser entendido como uma generalização ou conceito; são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização das experiências. O sentido, por sua vez, seria a soma dos eventos psicológicos que afetam o sujeito; é fluido, profundo e instável, vai além da aparência. González-Rey (2007, p. 163) reitera que

o significado desdobra-se de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos. Nos meus trabalhos, tenho enfatizado essa relação, assumindo o pensamento não como uma função cognitiva mas como uma função de sentido do sujeito. Daí a importância das reflexões para os estudos dos sentidos subjetivos.

Estudar os sentidos, então, permite não apenas a busca pela essência dos fenômenos subjetivos, mas alcançar zonas que nos permitem compreender o sujeito, uma vez que é impossível ter acesso à totalidade dos sentidos produzidos. Foi com base nas reflexões teóricas expostas que surgiram ideias para se pensar o estudo da produção das singularidades no trabalho docente, conforme abordaremos na seção a seguir.

1.2 Trabalho docente, formação continuada e produção de sentidos

A partir do que foi exposto, é possível assumir, em conjunto com Marx (1984) e Vigotski (1998), que o homem é uma criação dele mesmo, isto é, das relações e práticas sociais da humanidade. Neste sentido, ele não apenas revela o todo que o constitui como humano genérico, mas também expressa sua singularidade na relação dialética que mantém com a sociedade, sendo ao mesmo tempo parte e totalidade da humanidade. Logo, o homem transforma o mundo exterior ao mesmo tempo em que se transforma, produz e reproduz os

conhecimentos produzidos ao longo da História da humanidade; ao se apropriarem dessa história, os homens se objetivam como humanos, objetivam sua subjetividade.

Nesse processo de mudança, de relação, há também a produção de trabalho, de atividade voluntária, a qual “mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos” (VIGOTSKI, 1998, p. 30). Todo trabalho humano é sempre uma atividade subjetiva, sem negar, com isso, a dimensão objetiva que a constitui, e é, em nossa sociedade, atividade central da existência humana, em que o agir se mostra de forma mais intensa (BRONCKART, 2008; MAGALHÃES; LIBERALI, 2004; SOARES; AGUIAR, 2011).

Basso (1998) salienta, baseado nas reflexões de Leontiev (1978), que a atividade humana constitui-se de um conjunto de ações e de motivos que não coincidem com os resultados imediatos de cada ação constitutiva da atividade. Assim, não é cada ação *per se* que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo. Para eles, a atividade humana deve produzir, ao mesmo tempo em que produz condições materiais de existência, a humanização ou autocriação do gênero humano através do processo de objetivação. À medida que a atividade se torna apenas um meio de existência, sendo exterior ao trabalhador e não algo que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, instala-se a atividade *alienada*. A alienação acontece quando o sentido da ação não corresponde mais ao seu significado, o que acontece em sociedades sob relações sociais de dominação, em que há divisão de trabalho e relações de exploração do homem.

Neste sentido, em relação à prática docente, pode-se falar em alienação quando o sentido não corresponde ao significado social desta mesma prática. Se um professor atribui sentido a ela como algo que serve exclusivamente à sobrevivência, há uma cisão com o significado fixado socialmente, uma vez que o significado do trabalho docente é formado pela finalidade da ação de ensinar, efetivada por operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando condições reais e objetivas na condução do processo de aprendizagem do aluno. Sendo assim, o trabalho alienado docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. Para Basso (1998), tal alienação advém de uma proletarização do trabalho do professor, a qual se caracteriza por uma transferência direta do processo de trabalho fabril para o sistema educacional.

Teóricos da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT, 2006), abordagem da análise do trabalho que busca intervir na situação de trabalho favorecendo transformação na atividade e restabelecendo o poder de agir dos trabalhadores, propõem que o trabalho seja analisado em quatro dimensões: 1) o trabalho *real*, que seria a

atividade realizada em conjunto com aquilo que não foi feito; 2) o trabalho *prescrito*, tarefa, que seria composto das ações que devem (ou deveriam) ser realizadas; 3) o trabalho *representado*, que pode ser entendido como a percepção que os próprios sujeitos fazem da sua atividade, as tarefas que eles acreditam que devem realizar; e 4) o trabalho *interpretativo*, composto pela percepção de observadores externos às atividades.

No caso da atividade docente, pode-se dizer que ela não se volta apenas para aquilo que *deve* ser feito pelo professor (trabalho prescrito), nem se reduz àquilo que ele faz em sala de aula na relação com os alunos (trabalho real). Isso se dá porque, mesmo que seja uma atividade realizada individualmente, a atividade docente não é isolada, pois é mediada por valores e práticas sociais, sendo composta por inúmeras mediações, tais como a formação escolar e familiar, a história dos alunos que compõem a sala de aula, entre outras. Deste modo, Soares e Aguiar (2011) destacam que o real da atividade docente seria, então, não apenas o que o professor faz, mas o que ele não faz, o que não consegue ou não pode fazer, o que tenta fazer (sem conseguir), aquilo que pensa ou sonha fazer. Além disso, é “aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer” (CLOT, 2006, p. 116).

Diante deste panorama, faz-se necessário pensar os elementos que estão prescrevendo a atividade docente, dentre os quais podemos destacar a legislação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros), textos orientadores educacionais (PREAL, 2004; UNESCO, 1998, por exemplo) e as práticas de formação inicial e continuada. Já em 1999, André e colaboradores apontavam para uma dificuldade nos trabalhos realizados na última década sobre formação continuada: um excesso de discurso sobre o tema e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais. Ou seja, havia um amplo debate sobre a necessidade de se pensar em formação, mas poucos direcionamentos de ação – entretanto, os poucos direcionamentos enfatizavam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação.

Mas o que seria formação continuada? Na revisão de literatura realizada pelos autores supracitados, a formação continuada foi concebida como *formação em serviço*, em que havia estímulo ao desenvolvimento de novos meios de realizar o trabalho pedagógico com base em reflexões acerca da própria prática. E, sendo assim, a formação deveria se estender ao longo da carreira e se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. Apesar de esses estudos terem ido nessa direção, Gatti (2008) destaca que o significado da expressão “formação continuada” não é único. Diz a autora que

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (p. 57).

O surgimento desses diversos tipos de formação é resultado de um processo histórico, já que cada vez mais são impostos novos desafios da sociedade contemporânea aos currículos e ao ensino, criando um discurso da atualização e da necessidade de renovação. Aos poucos a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais; entretanto, especialmente na iniciativa pública, os cursos passaram a ganhar feição de programas compensatórios, pela constatação que a formação inicial não estava propiciando base adequada para atuação profissional (GATTI, 2008). Não apenas o caráter compensatório começou a ser foco, mas também as formações em nível médio ou superior para docentes em exercício que não possuíam titulação compatível com o cargo; aqui estaria presente a ideia de que a formação era continuada por ser *complementar* ao cargo exercido.

Um exemplo claro desse último modelo de formação continuada seria o Programa de Formação de Professores em Exercício – *Proformação*, desenvolvido pelo Ministério da Educação desde 1997 (atualmente existe em formato de Educação a Distância), que visava promover, em regiões pouco desenvolvidas do país, a formação de docentes em exercício, os quais lecionam nas escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª série, hoje 2º ao 5º ano) das redes públicas sem nenhum preparo específico para o magistério. Gatti (2003) analisou este programa com base em avaliações externas (aplicando questionários, entrevistas e estudos de caso), objetivando verificar em que condições podem ocorrer mudanças profissionais e pessoais.

A autora observou que, apesar das péssimas condições a que estavam submetidos, os professores participantes do Programa apresentaram mudanças positivas na prática pedagógica, como em relação ao planejamento e preparação das atividades, uso de material concreto, relação professor-aluno, entre outras. Ela ressalta, entretanto, que não se deve cair em uma concepção simplista em acreditar que apenas conhecimentos informativos seriam suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas.

A autora observou resultados bastante positivos da aplicação do Programa *Proformação*. Entretanto, como bem salientou Gatti (2008), notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada quando se tratam de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, uma vez que, como costumam afirmar os participantes, em outras condições não teriam oportunidade de fazer a formação. Em

contrapartida, nas regiões mais bem desenvolvidas, posturas entusiasmadas não costumam aparecer com frequência.

Em geral, as formações continuadas configuram-se do seguinte modo: há um formador que busca fazer intervenções a fim de modificar as posturas dos participantes. Até que ponto esse formato de intervenção gera reais modificações no contexto da prática? Gatti cita a avaliação de dois programas (Programa de Educação Continuada - Formação Universitária do estado de São Paulo e Programa de Educação Continuada para Professores de Municípios, do mesmo estado) em que havia o emprego de simulações situacionais com aplicação no início e no final do programa, permitindo aos participantes escolhas variadas de condutas ante situações-problema. Observou-se que, em ambas as situações, houve “mudanças posturais nas escolhas com poucos mantendo posturas tidas como mais ‘tradicionais’” (p. 62). Em outro estudo, Géglío (2006) buscou verificar, após dois anos do término de processo de educação continuada, a percepção que os professores tinham a respeito dos cursos que fizeram e sua mudança de prática em sala de aula. Apesar de muitos terem apresentado um discurso pouco promissor, afirmando que os cursos não contribuíram com sua formação, o autor percebeu nas narrativas, nas contradições, que, em maior ou menor medida, todos, de alguma forma, evidenciaram alguma mudança de prática relacionada ao programa frequentado.

Diversos documentos (BANCO, 1995; 1999; 2002; PREAL, 2004; UNESCO, 1998, por exemplo) apresentam a ideia de que é necessário preparar os professores para formar gerações para uma “nova” economia mundial, formar pessoas competentes, condição necessária para ser competitivo social e economicamente.

A equação proposta [...] é simples: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? (GATTI, 2008, p. 63).

O que se tem observado é que os cursos não possuem uma preocupação com a formação *humana*, em que o sujeito se constitua como partícipe do gênero humano ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos. O foco está na formação do homem produtivo, *homo faber*, reflexo da antes citada proletarização do trabalho do professor. Prevalece um discurso cognitivista, que se manifesta nas metas propostas para a formação docente (e discente!): desenvolvimento de habilidades e competências, “como se fossem ingredientes rotulados [...]

que estão disponíveis, empacotados e colocados em uma prateleira para pronto uso” (GATTI, 2008, p. 63)⁵.

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. (GATTI, 2003, p. 192).

Tendo em vista esse enfoque e visando construir novas possibilidades de formação é que Basso (1998) se questionou sobre como seria possível propiciar ao professor uma formação inicial e continuada que resultasse em reais mudanças da prática. Para o autor, a análise do trabalho docente deve pressupor o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como condições efetivas de trabalho, que vão desde a organização prática até a remuneração do professor. A natureza do trabalho docente – em que não há produção direta de valor e que possibilita ao professor certa autonomia em sala de aula – dificulta o exercício de controle externo da prática pedagógica, uma vez que as condições subjetivas são evidenciadas, dentre elas a própria compreensão pelo professor do significado de sua prática e o sentido que ele produz sobre ela.

Poderíamos responder que a mudança depende, em grande parte, de uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho. Pode parecer óbvia essa resposta, mas ela torna-se um problema quando se tenta viabilizar ações concretas. Já nos referimos à dificuldade de controlar e intervir no trabalho do professor. De qualquer forma, a compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores. (BASSO, 1998).

Deste modo, observa-se um movimento contrário a concepções cognitivistas que apregoam o desenvolvimento de habilidades nos professores em direção ao pensamento de que tais práticas só podem ser modificadas à medida que são ressignificadas pelos próprios atores. Entretanto, tal ressignificação não é suficiente se as condições materiais/objetivas não forem satisfeitas, como infraestrutura das escolas, materiais didáticos, organização do planejamento e gestão, estudo coletivo, jornada de trabalho, salário etc. O autor salienta que, quando essas condições não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, “que, portanto, ele não se firma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e

⁵ Acredita-se ser interessante destacar outra discussão trazida por Gatti (2008) quando ela afirma que “o uso das palavras competência e/ou habilidade contornou a dificuldade, em certos círculos, de falar em domínio de técnicas para o trabalho docente e formação em tecnologias, que ficou descartada sob o rótulo de tecnicismo, o qual adquiriu ideologicamente sentido pejorativo, sem considerar que uma técnica pode ser usada em contexto e ambiência não necessariamente ‘tecnicista’, com conotação necessariamente reducionista, podendo, ao contrário, compor-se em um conjunto com intencionalidade transformadora” (p. 63).

física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente” (MARX, 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação. A atuação, então,

deveria privilegiar, de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana de sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão na busca coletiva de novos fundamentos para a prática. (BASSO, 1998).

Em consonância com a necessidade de se buscar outras possibilidades da análise do trabalho, Soares e Aguiar (2011) colocam em evidência a abordagem chamada *Clínica da Atividade*, desenvolvida por Yves Clot e colaboradores, a qual está centrada em uma perspectiva dialógica e do desenvolvimento, e tem como principal objetivo estudar e definir a função psicológica do trabalho na vida humana, promovendo uma psicologia da ação através dos construtos psicológicos de Vigotski e das perspectivas linguísticas de Bakhtin (DREY, 2008; VIEIRA; FAÏTA, 2003). Tal abordagem corrobora o esquema de desenvolvimento de Vigotski ao considerar as situações de trabalho como lugares coletivos que geram, de forma contínua, zonas de desenvolvimento proximais, em que podem ser desenvolvidas múltiplas formas de aprendizagem.

Em busca de analisar e avaliar a atividade de sujeitos em situação de trabalho, Daniel Faïta e Yves Clot elaboraram um método que permitiria ao sujeito tomar a sua prática como objeto de reflexão: a autoconfrontação. Essa técnica, que consiste em confrontar o sujeito com seu próprio trabalho através de filmagens, ativa um funcionamento dialógico interior que “obriga” os participantes a ajustar “seus ditos com seus feitos”, fazendo com que os pressupostos/concepções iniciais não resistam a tal processo (FAÏTA, 2005).

Tal ferramenta tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre formação de professores (DREY, 2008; MUNIZ; NEPOMUCENO, 2010; BARBOSA; AGUIAR, 2011, por exemplo), especialmente, na direção de analisar o processo de construção de sentidos dos docentes quando em confronto com a sua atividade. Os defensores desta abordagem acreditam que o professor, ao ser confrontado com a sua atividade, tem a possibilidade de questionar o trabalho *prescrito* (neste caso, tanto em termos das expectativas individuais, enquanto docente, como em uma esfera mais ampla – o que é esperado na legislação e nos discursos educacionais vigentes) e o *real* (aquilo que, diante das múltiplas determinações – físicas, sociais, individuais –, ele é capaz efetivamente de realizar), articulando seu discurso em direção à produção de novos sentidos sobre sua atividade.

Observa-se, então, que a Clínica da Atividade intenciona não somente compreender o trabalho para transformá-lo, mas igualmente transformá-lo para compreendê-lo. Aliando tais conhecimentos à proposta de Vigotski de estudar os fenômenos historicamente, em processo de mudança, a autoconfrontação (AC) aparece como uma possibilidade, uma vez que permite aos trabalhadores assumirem papel de sujeitos da interpretação e observação, refletindo e transformando a própria prática, em vez de serem apenas objetos da interpretação e observação dos pesquisadores.

A prática pedagógica, quando colocada em perspectiva pela AC, pode trazer à tona os significados e sentidos atribuídos a ela. Nesta direção, Barbosa e Aguiar (2011) realizaram um estudo cujo objetivo foi identificar e apreender os sentidos e significados produzidos por uma professora de Matemática acerca da sua atividade pedagógica, tendo como foco as estratégias de ensino utilizadas no dia a dia de sala de aula. Para tanto, utilizaram entrevista de história de vida, entrevistas semiestruturadas e videogravações, as quais foram discutidas através da autoconfrontação simples (ACS). Os autores defenderam que, por meio da ACS, a professora iniciou um processo de reflexão sobre sua atividade pedagógica, apresentando momentos denominados de ressignificação de suas estratégias de ensino. Foram quatro momentos que, para os autores, evidenciaram a ACS como instrumento para a promoção da transformação da atividade docente. Tais momentos eram provocados por questionamentos, que visavam não apenas colocá-la para refletir, mas gerar movimentos nas formas de pensar, sentir e agir da professora.

O primeiro momento de ressignificação aconteceu quando a professora, ao assistir-se em ação, percebeu que, se tivesse agido de outra maneira, a atividade desenvolvida teria ficado melhor. O segundo movimento ocorreu quando, ao perceber falha na aprendizagem dos alunos em um conteúdo de Matemática, admitiu sua culpa diante dos impedimentos acontecidos durante a aula. O terceiro movimento mostrou como a professora se reconheceu, em certo momento, agindo com a falta de paciência idêntica à de sua irmã também professora, com a qual não compartilhava das posturas adotadas. Para Barbosa e Aguiar, a AC não objetiva uma simples restituição da experiência adquirida, mais que isso, produz uma experiência. Por fim, o quarto movimento oferecia elementos sobre como deve ser a postura do professor: calmo, paciente, tranquilo, sem estresse, procurando constantemente avaliar sua atuação. Apesar de os movimentos parecerem ser lineares, eles não aconteceram em uma sequência cronológica e mecânica, mas de forma articulada, num processo dialético, a partir das reflexões realizadas pela professora participante durante a ACS.

Observou-se que a AC se constitui de uma ferramenta legítima para colocar em perspectiva a prática profissional, questioná-la e, de alguma forma, transformá-la. Entretanto, não somente ela possui características importantes para a apreensão dos sentidos e significados produzidos acerca da prática. Soares (2009), por exemplo, evidencia a *história de vida* como uma possibilidade de estudar o processo de constituição individual, uma vez que, entende o autor, a essência humana se articula ao conjunto das relações sociais do sujeito. Cabe destacar que essa estratégia pode ser assemelhada a uma entrevista por pauta, pois se desenvolve ao redor de um tema específico (a história da vida do sujeito), mas com poucas perguntas diretas – em geral, as perguntas são para detalhamento das falas, dando liberdade ao sujeito para falar sobre a pauta.

A fim de trazer essa possibilidade, Soares realizou uma pesquisa com duas professoras do ensino fundamental de escolas públicas do município de Mossoró-RN. As escolas eram de porte pequeno. A coleta de dados se deu por leitura de memorial, questionários e entrevistas – focadas na história de vida. Para o autor, o último método foi o que possibilitou uma melhor aproximação da realidade e das complexas relações que a constituem. Como discussão, o autor traz a opção das professoras pela carreira docente. Uma delas diz que optou pela carreira pelo desejo da família e certeza de que encontraria emprego rapidamente. A segunda professora tinha desejo na infância pela profissão, mas se afastou do desejo até o momento em que precisou conseguir sustento. Nesta busca, retornou aos estudos por meio dos quais encontrou, na atividade de professor, uma possibilidade de realização pessoal, de ajudar alunos. Ambas refletem satisfação e insatisfação com a profissão, mostrando a relação dialética que permeia a constituição individual. Por um lado, sentem-se realizadas; por outro, têm profundo desgosto por precisarem lidar com questões complicadas – alunos trabalhosos e falta de suporte/apoio dos pais – e por serem desvalorizadas individual e socialmente.

O autor enfatiza um discurso interessante acerca da relação sujeito-categoria. Em uma das falas, por exemplo, uma professora diz o quanto ela se sente realizada (“eu me sinto realizada”), mas a categoria de professores não é valorizada (“não somos reconhecidos pelo trabalho que fazemos, pelo que somos”). O discurso dá margens a se pensar que as políticas públicas e os elementos sociais constituintes da função professor perpassam a constituição da sua singularidade, como o autor pressupôs inicialmente, permitindo aceitar a entrevista com história de vida como possibilidade de apreensão dos significados e sentidos produzidos acerca do percurso educacional.

Corroborando os elementos aqui expostos, Magalhães e Liberali (2004) ressaltam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como um quadro teórico que oferece ferramentas que

possibilitam ressignificar e transformar a prática pedagógica docente. O ISD surgiu na década de 80, a partir de um grupo na Universidade de Genebra, que se baseou principalmente nos preceitos de Vigotski – no campo do desenvolvimento – e de Saussure, Volochinov e Bakhtin – nos campos da linguística e da filosofia da linguagem. Nesta perspectiva, as práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais materializadas em textos. Desse modo, as práticas languageiras, através dos textos, constituem-se os principais instrumentos de desenvolvimento humano. A proposta do ISD para análise do trabalho docente é fundamentada em quatro dimensões. A primeira compreende o trabalho real; a segunda, o trabalho prescrito; a terceira, o trabalho representado; e a quarta, o trabalho interpretativo pelos observadores externos.

Em relação à formação docente, Magalhães e Liberali destacam que cada ação dos participantes poderá ser vista como uma base para as ações futuras. No entanto, se essas ações são rotinizadas e automatizadas (não refletidas), os educadores perdem a chance de percebê-las. Por esse motivo, defendem que as formações devem criar espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes, de maneira que as formas de agir no contexto escolar não se perpetuem sem transformação, não permaneçam alienadas de suas ações. Para tanto, sugerem uma proposta de reflexão com base em Smyth (1992) que se desenrola a partir de quatro ações: 1) descrever (*O que faço?*), 2) informar (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*), 3) confrontar (*Como me tornei assim? Quero ser assim? O que significa ser assim?*) e 4) reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?*). Para as autoras, “refletir dessa forma seria uma possibilidade de emancipação para o professor, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas uma confrontação entre objetivos” (p. 107).

A intenção primordial era construir nas escolas espaços que propiciassem negociações em que todos se colocassem como aprendizes. As propostas do ISD, nesta direção, permitiram que o trabalho fosse reorganizado, proporcionando conscientização dos sentidos de seus discursos na e sobre a sala de aula. Os professores, neste enfoque, eram levados a analisar a linguagem em sua materialidade – através de textos – para compreender as escolhas que eram feitas e os interesses a que serviam. Tal abordagem é nova na escola, uma vez que o comum é os professores, ao descreverem as ações da sala de aula, resumirem e avaliarem, com base no que planejaram fazer, no que pensam ter feito e nas compreensões já estabelecidas que têm dos alunos, isto é, deixam alguns discursos de fora de suas reflexões. Logo, “um conceito de linguagem que permita aos participantes a análise das práticas discursivas da e sobre a sala de aula, em cursos de formação contínua e em pesquisas conduzidas em escolas, é uma

ferramenta necessária para a compreensão e transformação dos contextos escolares” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004, p. 109).

Uma das formas possíveis de se estudar a materialidade dos discursos está nos textos que prescrevem o trabalho docente, isto é, os textos que trazem as expectativas em relação às tarefas que serão desenvolvidas. Em tais textos, por sua natureza, é possível extrair a representação que apresentam, ao modo que é representado o agir do professor. Bronckart (2009) acredita que as interpretações do agir encontram-se construídas *nos* e *pelos* textos, que têm o poder de *configurar a ação humana*. Desse modo, é na linguagem que se constrói a interpretação do agir humano, especialmente, o agir comunicativo.

Partindo do pressuposto que os livros didáticos reproduzem a nossa sociedade e que uma imagem estereotipada do professor também pode ser reproduzida, Rocha (2010b) desenvolveu um estudo de texto de um projeto desenvolvido no Rio Grande do Sul a fim de buscar uma representação docente cristalizada. Tal projeto, denominado Lições do Rio Grande, tinha como objetivo a implementação de um Referencial Curricular que abrange os anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. O referencial está fundamentado em habilidades e competências cognitivas e apresenta um mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos. A autora considerou que tal documento apresentaria uma representação do Estado acerca do trabalho do professor, uma vez que ele era enviado para todas as escolas do Rio Grande do Sul.

O texto analisado foi o intitulado *Ler, escrever e resolver problemas em Língua Portuguesa e Literatura*, presente em um dos volumes do documento, denominado *Caderno do Professor*, que “é uma espécie de manual de tarefas que elenca diversas atividades, a fim de que o docente tenha sucesso quando do objetivo de desenvolver habilidades e competências em seus alunos” (ROCHA, 2010b, p. 58). A pesquisadora acreditou que a análise de um texto da rede permitiria compreender melhor as relações entre linguagem e trabalho. Em conformidade com o título, o texto apresenta três competências constituintes do trabalho docente: ler, escrever e resolver problemas.

Percebeu-se que o vocábulo *professor* era utilizado de duas formas distintas. Em alguns momentos, referia-se ao “professor-destinatário”, quando, por exemplo, havia modalizações que expressavam valor de obrigação social e moral (“compete ao professor”; “é papel do professor... desenvolver”). Em outros momentos – na maioria das vezes –, a referência era feita à categoria de professores, que, em geral, continham prescrições vagas e imprecisas. Podem ser destacadas três propriedades centrais dessas prescrições: 1) a presença enunciativa dos especialistas que desenvolvem as prescrições é apagada; 2) a forma aberta de

se referir ao destinatário permite que tal papel seja assumido por qualquer leitor; 3) os textos parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso. Sobre isso, Bronckart (2009, p. 227) sintetiza a lógica desses documentos prescritivos:

- a) a instituição declarou princípios, elaborou um programa e colocou à disposição dos professores os meios de ensino que são novos e, portanto, de grande qualidade;
- b) o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los;
- c) então, se ele realizar essa tarefa, os alunos, quase que mecanicamente, desenvolverão, sem grandes problemas, o conjunto de aprendizagens requeridas.

Considerando o que foi exposto, Rocha (2010b) concluiu que havia um apagamento da figura do professor enquanto agente formador e que havia um destaque agentivo para os instrumentos/artefatos. Isto é, o documento apresentava o que Bronckart observou em documentos prescritivos, que a aplicação do que foi sugerido traria sucesso, desenvolveria as competências “ler, escrever e resolver problemas” nos alunos. Deste modo, a concepção estaria vinculada a uma concepção cognitivista de formação, que retira do professor a possibilidade de se colocar como “especialista de si mesmo”, de ser responsável “por seu viver, por suas formulações didáticas em sala de aula enquanto educador” (ROCHA, 2010b, p. 64).

Frente às diversas possibilidades de se pensar a prática pedagógica docente, a presente pesquisa coaduna com a necessidade de se pensar formações continuadas enquanto possibilidade de transformação da prática através da ressignificação dela. Entende que confrontar o sujeito com a própria atividade, seja por meio de entrevistas, autoconfrontações ou outras ferramentas, permite que este vivencie os significados e sentidos atribuídos a essa atividade e os transforme. Acredita-se que a ressignificação sozinha não dá conta de modificar a realidade, mas permite que os conflitos dela sejam assumidos, enriquecidos, para que seja realizado um bom trabalho – o qual é entendido como aquele em que o sujeito se realiza, se sente responsável (CLOT, 2013a⁶).

1.3 Construção do objeto de estudo, objetivos e justificativa

Foi possível observar, ao longo das seções anteriores, o estado da arte da pesquisa acerca da formação do professor, a qual pode ser dividida em duas direções: uma prescritiva/cognitivista e uma colaborativa/reflexiva. A que trabalha com a prescrição do

⁶ Yves Clot em palestra intitulada “Perspectivas em Clínica da Atividade”, proferida em 25 de outubro de 2013, no II Colóquio Internacional de Clínica da Atividade, realizado em Natal-RN.

trabalho docente, utiliza-se de formações que acontecem na tentativa de dizer ao professor o que é *melhor* para ser feito, mesmo quando o espaço de pesquisa permite uma abertura para reflexão de temas diversos. Neste tipo de investigação, em geral, avalia-se o impacto da formação através de relatos e observação do engajamento dos participantes nas tarefas sugeridas pelos pesquisadores.

Diante desse panorama, fez-se relevante a utilização de uma abordagem alternativa de pesquisa, denominada pesquisa colaborativa, que objetivasse participação dos investigados, de modo a oferecer uma possibilidade de transformação da realidade em que atuam, através da articulação entre teoria e prática, e disponibilização do conhecimento produzido. Neste tipo de investigação, denominada colaborativa, há a tentativa de *empoderar* os participantes (OLIVEIRA, 2011), isto é, dar a eles o poder de ressignificar a própria prática; poder este adquirido no status de partícipes ativos do processo de pesquisa, tornando-os sujeitos da sua própria prática.

Apesar de promissora, as pesquisas realizadas na área de formação de professores que se utilizam da pesquisa colaborativa (BARBOSA; AGUIAR, 2011; SOARES, 2009) compartilham de dois problemas fundamentais. O **primeiro** deles está relacionado à suposição de que a transformação dos sentidos em relação à prática laboral possibilitará uma transformação dessa mesma prática. São vários os autores (e.g. SCHON, 1983; WAKS, 2001) que defendem a legitimidade da reflexão para a modificação das ações; estes, inseridos no que Facci (2004) chama de “teoria do professor reflexivo”, entenderiam que o confronto com a prática e a reflexão acerca dela seriam suficientes para sua transformação. Conforme argumenta Facci, caso tal suposição fosse aceita, estaríamos, da mesma forma, aceitando que ideias/pensamentos são capazes de modificar a realidade, indo de encontro a uma abordagem materialista e histórica. Em outra direção, poderíamos dizer que a ideia se transforma, o pensamento se transforma, mas a realidade não.

Neste sentido, corroboraríamos Facci (2004) e outros autores que trabalham com formações reflexivas (DREY, 2008; MUNIZ; NEPOMUCENO, 2010; BARBOSA; AGUIAR, 2011, por exemplo) quando eles defendem que a reflexão pode ajudar no processo de construção de sentidos, mas que ela sozinha não garante ao pesquisador que houve algum impacto na ação de sala de aula. Assim, pode-se dizer que as pesquisas colaborativas em formação de professores terminam por ignorar uma das principais funções da formação continuada – trazer subsídios para a transformação da prática pedagógica.

O **segundo** problema enfrentado por essas pesquisas está relacionado a uma inconsistência teórica. A partir do momento em que se sugere explicar a realidade por meio

do materialismo histórico-dialético, como é o caso das propostas em pesquisa colaborativa, concebe-se que o homem só pode ser compreendido nas “relações dialéticas que este mantém com seu meio” (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 95), assim, ele tanto criaria e modificaria as próprias condições de desenvolvimento, quanto seria influenciado pela natureza. Isso quer dizer que é impossível analisar o indivíduo desvinculado da sua história e das condições materiais que o determinam. No caso particular da Educação e do trabalho do professor, não se pode recortar do fenômeno o que é sua principal determinação: as demandas sociais, as exigências de documentos oficiais, ou seja, as *prescrições* sociais e educacionais, aquilo que se convencionou como “trabalho bem feito” (CLOT, 2013b⁷), independente de questões individuais e contextuais.

Deste modo, observa-se que falta, nas pesquisas com formação de professores, buscar alternativas para acesso ao impacto social mais amplo de tais investigações, fazer recortes do fenômeno que deem conta de explicá-lo na sua completude. Cabe ressaltar, entretanto, a dificuldade de se trabalhar com um fenômeno tão amplo e atingir a universalidade⁸, apesar de sabermos que a legislação educacional, por exemplo, impacta fortemente na ação individual do professor, mas que o inverso não ocorre tão fortemente e/ou rapidamente, o que dificulta acessar algo a mais do que a própria particularidade do fenômeno.

Diante das questões aqui expostas, a presente investigação objetivou analisar o processo de construção de sentidos de professores em formação continuada em articulação com as prescrições e ações docentes. Para tanto, foram realizadas entrevistas com docentes nas quais eles foram confrontados com a sua ação e tiveram a oportunidade de discuti-la e avaliá-la à luz das prescrições sociais e educacionais presentes em seu cotidiano. As articulações com as prescrições foram baseadas no projeto pedagógico da instituição a qual os professores pertenciam, e realizadas interlocuções com os documentos prescritivos nacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais). Tais documentos merecem destaque por serem os textos por excelência em que se encontram os direcionamentos da prática pedagógica institucional e docente. A ação dos professores foi analisada com base nos planejamentos de ação desenvolvidos por eles, respeitadas suas singularidades, os quais foram articulados com os textos das entrevistas que versavam sobre a

⁷ Yves Clot, na conferência de abertura do II Colóquio Internacional de Clínica da Atividade, realizado em Natal-RN, em 23 de outubro de 2013.

⁸ A universalidade pode ser entendida como o meio objetivo, o meio social; a singularidade seria a subjetividade; já a particularidade seria constituída de circunstâncias específicas, as mediações sociais que constituem o sujeito. Assim, o homem, social e singular, seria “síntese das múltiplas determinações, nas relações com o social (universal)”, constituindo “sua singularidade através das mediações sociais (particularidades)” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

ação pedagógica dos docentes. O foco nos planejamentos justifica-se por ser neles que se materializa o trabalho representado pelo professor a partir de suas concepções e das prescrições.

Todas as discussões foram ancoradas em uma abordagem histórico-cultural, seguindo as indicações de autores como Aguiar (2001) e Aguiar e Ozella (2006), responsáveis pela elaboração de uma proposta de análise dos sentidos a partir do discurso produzido pelos participantes (núcleos de significação – vide seção 2.3) e de autores com elaborações mais teóricas nesta direção, como Vigotski (1993; 1999; 2001a; 2001b), Clot (2006), Bronckart (2009) e Leontiev (1978). Dessa forma, é importante destacar que, coerentemente com a proposta teórica ora lançada, a utilização de textos – compreendidos aqui como produções verbais situadas – repousa sobre a noção de que toda confecção de texto implica escolhas “momentaneamente estabilizadas pelo uso, escolha que emerge do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles [os sujeitos] praticam, adaptados a um meio comunicativo dado” (BRONCKART, 2006, p. 13). Ou seja, os textos representam uma ação e, por mais que possam não coincidir diretamente com as aplicações diretas pelos atores responsáveis, são construções atravessadas pelas constituições sociais e individuais, legitimam práticas e podem ser reconfigurados. Além disso, deve-se considerar que toda produção do sujeito faz parte do sujeito em algum nível de significação e, sendo assim, é também responsável por sua constituição singular.

Cabe ressaltar que não foram elaboradas intervenções direcionadas especificamente à ação dos professores, uma vez que a inserção no campo se deu em formações continuadas que já aconteciam, logo, as discussões estiveram ancoradas nos elementos envolvidos na ação pedagógica docente (concepções de aprendizagem, prescrições do documento da escola, motivações, trabalho real versus o prescrito, entre outros temas) na intenção de se refletir acerca dos sentidos em articulação com as prescrições e ação em sala de aula. Mais especificamente, objetivou-se: 1) observar o processo de construção de sentidos e significados, isto é, observar em que medida a formação continuada permite uma transformação dos sentidos sobre a ação profissional; 2) analisar se a resignificação da ação vem acompanhada de transformações na ação; 3) verificar a relação dialética existente entre as singularidades/particularidades – observadas nos docentes e suas determinações – e a universalidade – tomada, aqui, como as legislações nacionais para a Educação e a proposta pedagógica da instituição participante, documento mais amplo que prescreve as ações educacionais, no contexto considerado para a efetivação da pesquisa: a escola.

A realização de uma pesquisa que faça um esforço em dar conta dos três níveis (universal, singular e particular) permitirá que sejam desveladas as múltiplas determinações dos fenômenos e, como salienta Aguiar (2001), a capacidade desse tipo de investigação está no potencial explicativo alcançado sobre determinada situação. O potencial de generalização, portanto, dá-se “pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas dos fenômenos estudados, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica” (AGUIAR, 2001, p. 139).

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os pressupostos adotados na presente pesquisa estiveram ancorados na produção de conhecimentos a partir de uma abordagem qualitativa, considerando que esta, segundo Ruiz (2004), caracteriza-se por focalizar preferencialmente elementos discursivos que permitem o detalhamento aprofundado das características do grupo investigado, bem como a identificação de nuances entre os participantes. O foco esteve na busca pelas singularidades dos fenômenos estudados e na investigação da diversidade de elementos concretos que atravessam essas singularidades, bem como das representações que os indivíduos tecem sobre eles. Para melhor apresentar os caminhos metodológicos trilhados, o presente capítulo divide-se em três seções: a primeira busca inserir o leitor no contexto de estudo da pesquisa; a segunda aborda a construção e o registro dos dados; e, por fim, a terceira detalha os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Contexto do estudo

A instituição participante é considerada uma escola de médio/grande porte (1.284 alunos) de nível Fundamental e Médio da cidade de João Pessoa-PB e possui a particularidade de ser estadual e ser gerida, ao mesmo tempo, como uma cooperativa, obtendo fundos tanto privados quanto públicos estaduais. Sendo assim, muitos funcionários são concursados do Estado, enquanto outros recebem gratificação da própria instituição, obtida através de “alunos pagantes”. É importante destacar que as mensalidades são taxas simbólicas, com valor diferenciado das taxas aplicadas em instituições privadas, e que alguns familiares prestam serviços voluntários como forma de pagamento.

Uma particularidade desta instituição, que gerou interesse de inserção da pesquisadora, é a realização de formações continuadas em serviço (denominadas *assessorias* na instituição), ocorridas dentro da instituição. Atualmente, o projeto das assessorias conta com profissionais formadores voluntários (da Universidade Federal da Paraíba ou de outros espaços) ou, na falta destes profissionais, a formação é dirigida por um funcionário da própria instituição (professor e/ou algum membro da equipe pedagógica) que seja mais antigo e tenha domínio da proposta institucional.

A assessoria oferecida para os primeiros anos do Ensino Fundamental era agendada para funcionar quinzenalmente, às segundas-feiras, após o término das aulas no período da tarde. Em um primeiro momento, todos os professores se reuniam para abordar temas que

fossem relevantes a todos (em geral, elementos de organização, planejamento) e depois eram separados grupos de acordo com as diferentes áreas de conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia). Cada área era coordenada por um assessor e os grupos se revezavam de modo que, ao final da noite, todos tivessem passado por duas áreas, ficando acordado que, no encontro seguinte, eles entrariam em contato com as duas outras áreas que não puderem ter orientação.

Segundo as informações recebidas, a participação nas assessorias fazia parte do “horário de departamento”, ou seja, as horas que todos os servidores devem fornecer para o planejamento; e, sendo assim, ela seria obrigatória. Ao mesmo tempo, os próprios professores não se recordavam de cortes salariais por faltarem a esses encontros, gerando uma dúvida sobre sua real obrigatoriedade. Pôde-se perceber que o *sentimento de obrigatoriedade* era real, alimentado pela necessidade de se assinar uma lista de frequência e, de fato, muitos professores aparentavam estar presentes por obrigação, apresentando comportamentos típicos de desinteresse (conversas paralelas; atenção a outras atividades, como o celular; sono). Pouquíssimas vezes eram feitas intervenções por parte dos docentes, que se limitavam ao desenvolvimento da “aula” elaborada pelo assessor. As poucas intervenções existentes eram na direção de afirmar o que era realizado em sala de aula; pouca importância parecia ser dada ao momento da assessoria.

A obrigatoriedade fictícia, além de ser alimentada pela suposta obrigação de carga horária e de uma lista de presença, era endossada pelo medo de ser transferido para outra instituição (no caso dos professores prestadores de serviço) e pela presença do Coordenador Pedagógico Geral, que era também o assessor de Geografia. A relação de poder entre “assessor-professor participante” era visível em três das áreas abordadas, as quais eram assessoradas por profissionais da própria instituição.

As assessorias do Ensino Fundamental II e Médio, por sua vez, tinham um funcionamento distinto. Cada disciplina possuía um assessor e apenas os professores daquela disciplina participavam, o que diminuía bastante a quantidade de participantes. A assessoria de Inglês, por exemplo, acontecia com apenas três professores. Cada assessoria tinha um técnico (alguém da equipe técnica/pedagógica) responsável pelo andamento, que levava as frequências para serem assinadas e contribuía com os informes gerais. Aparentemente, o técnico procurava garantir tanto que a assessoria acontecesse, quanto que houvesse um direcionamento no que a escola esperava das formações, de acordo com a proposta pedagógica institucional. Deste modo, a obrigatoriedade velada (apesar de não institucionalizada por punições) também regia estes outros dois níveis de ensino. Apesar

disso, o índice de frequência docente era mais baixo, especialmente porque os professores de disciplinas costumam trabalhar em várias escolas para cumprir a carga horária contratual, não dispondo de tempo em comum com os colegas.

Nestas assessorias, a relação entre o assessor e os docentes aparentava ser de igualdade. Os docentes que as frequentavam participavam mais do que aqueles do Ensino Fundamental I, com opiniões, argumentos contrários, procuravam dar andamento aos projetos institucionais, projetos das disciplinas e planejamento das aulas. O direcionamento foi sempre em relação ao conteúdo, poucas intervenções em termos educacionais mais amplos. Dentre estes professores que participavam, alguns eram vistos como exemplos, eram sempre indicados para trabalhos inovadores pelos técnicos da equipe pedagógica. Refletindo sobre tal questão, a percepção que se tem é da existência de uma exclusão antecipada em relação a um determinado grupo de professores, havendo a representação de que apenas os professores X e Y iriam querer participar, desvalorizando, de alguma forma, a possibilidade e a potencialidade dos outros professores. A própria inserção da pesquisadora deste trabalho endossou a existência dessa separação, quando os coordenadores já indicavam os professores que provavelmente aceitariam participar da pesquisa – o que, de fato, se confirmou. As vivências, a história de cada um, o que os mantinha nesse papel não é possível de se afirmar, mas é evidente o papel exercido pela instituição nessa determinação.

Foi possível perceber, assim, que a participação nas assessorias trouxe à tona alguns elementos ocultos que regiam o cotidiano escolar: as relações de poder, o favorecimento de alguns profissionais em detrimento de outros e a desvalorização do espaço das assessorias, apesar dos discursos contrários. Algumas vezes, no intervalo entre as gravações ou nos corredores, os professores relatavam sentimento de isolamento, sentiam-se sozinhos, com pouco suporte no cotidiano. Neste ínterim, as assessorias pareciam cumprir o papel estabelecido pela escola, mas nem sempre implicava os envolvidos para que houvesse uma ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem.

2.2 Construção e registro dos dados

A presente pesquisa focou em duas direções fundamentais e complementares. A primeira delas objetivou verificar em que medida a transformação de sentidos sobre a ação docente era acompanhada por reconfigurações na ação e nos textos. A outra direção, por sua vez, intencionou observar outros níveis de determinações na ação dos professores, e vice-versa, aqueles mais universais e menos singulares. Para tanto, foi necessário obter dados

nestas duas direções: ação pedagógica e construção de sentidos dessas ações, e textos regulamentadores da ação docente.

Para a obtenção de dados que acompanhassem o processo de construção de sentidos, foram utilizados textos produzidos em entrevista com *quatro* professores em formação continuada, dividida em dois momentos. O primeiro momento, em agosto de 2013, foi composto por uma entrevista inicial (individual) com os professores participantes que versou sobre suas concepções sobre a prática docente, história de vida na área da Educação e os sentidos constituídos nesta história. Nessa entrevista, a pesquisadora lançava o tema, dizendo: “gostaria que você falasse sobre sua trajetória profissional”, e, durante a entrevista, eram feitas intervenções quando se julgaram necessárias. Como salientam Aguiar e Ozella (2006), a entrevista, quando consistente e suficientemente ampla, permite acesso aos sentidos e significados dos entrevistados sobre o tema explorado.

O segundo momento foi, também, de entrevista individual, e ocorreu em dezembro de 2013. A segunda entrevista teve como foco a discussão dos planejamentos dos participantes disponibilizados, previamente, à pesquisadora, ao mesmo tempo em que foram abordados os mesmos temas das entrevistas anteriores, aprofundando elementos que porventura não tivessem sido aprofundados. Aqui a pesquisadora iniciava a conversa dizendo: “gostaria que você falasse um pouco sobre seus planejamentos”, e as outras intervenções eram realizadas quando necessárias e focadas no desenvolvimento do professor em sala de aula. É importante ressaltar que esse último momento está em conformidade com o que indicam Aguiar e Ozella (2006), os quais propõem que as entrevistas “devem ser **recorrentes**, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma *quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para produção de sentidos e significados*” (p. 229, grifos dos autores). A junção dos dois textos (gênero entrevista) permitiu acessar o processo de construção de significados e sentidos sobre a ação profissional, observando os movimentos e transformações proporcionados pelas discussões nos encontros de assessoria. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas em protocolos individuais, com durações entre 10 minutos e 2 horas.

Na intenção de verificar em que medida as transformações de sentido eram acompanhadas de modificações na ação do professor e de que forma estas eram influenciadas por prescrições de documentos mais abrangentes, foram utilizados, na construção dos dados, planejamentos realizados pelos docentes participantes. Tais informações, em conjunto com as reflexões em torno do documento prescritivo local (proposta pedagógica institucional),

articulado, por sua vez, a documentos prescritivos nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), permitiram que fossem observadas reconfigurações na ação do professor.

Considerou-se, como parte do desenvolvimento da pesquisa, a participação da pesquisadora nas formações continuadas (doravante chamadas de *assessorias* por serem assim chamadas na escola), de modo que o contexto fosse apreendido, o que auxiliaria, inclusive, nas análises das entrevistas. A pesquisadora esteve presente em aproximadamente 10 encontros de assessorias, englobando todos os níveis de ensino. O funcionamento das assessorias era diferente para os professores do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II e Médio.

Em suma, os dados foram constituídos com base em três tipos de texto: 1) textos produzidos nas duas entrevistas com os quatro professores; 2) planejamentos dos docentes; e 3) documento prescritivo local: a proposta pedagógica.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

Assim como a obtenção de dados se deu em duas direções, as análises, do mesmo modo, acompanharam as especificidades dos métodos escolhidos para a construção dos dados. Sendo assim, os textos produzidos através das transcrições das entrevistas passaram por uma análise a partir dos núcleos de significação, proposta baseada na abordagem sócio-histórica, ao passo que os planejamentos de ação dos professores e a proposta pedagógica da instituição foram discutidos em articulação com as propriedades prescritivas, com as entrevistas e com o referencial teórico ora adotado.

A **análise dos dados dos textos das entrevistas** passou, inicialmente, por um momento de *pré-análise*, quando foi feita uma leitura flutuante das transcrições e organização do material. A leitura flutuante consiste em “estabelecer o contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1979, p. 122). Para Crevelim e Peduzzi (2005), fazer uma leitura flutuante significa ler em profundidade cada um dos relatos até que o depoimento como um todo seja dominado pelo investigador. É nessa leitura que surgirão hipóteses ou questões norteadoras em função dos objetivos da pesquisa. Faz-se necessário destacar que o próprio processo de transcrição já se constitui como momento de apropriação dos dados.

As leituras flutuantes permitiram que fossem organizados e destacados os *pré-indicadores*, que podem ser definidos como os diversos temas que surgem no texto analisado,

“por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Os pré-indicadores, em geral, são muitos e, por este motivo, recomenda-se que sejam “filtrados” em função dos objetivos da investigação.

O momento que se seguiu na análise é o da aglutinação dos pré-indicadores para termos acesso aos *indicadores* e *conteúdos temáticos*. Tal aglutinação pode se dar por similaridade, complementaridade ou pela contraposição, de modo que o resultado seja um número menor possível de indicadores. Cabe destacar que alguns fatos inclusos nos pré-indicadores podem, em algum momento, se relacionar com outro fato por similaridade e com outro por contraposição, mas ambos seriam importantes indicadores no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR, 2006). Os indicadores ganham sentido quando observados em conjunto com os conteúdos que emanam, momento em que se retorna aos textos para um primeiro esclarecimento dos indicadores. Por exemplo:

Quadro 1 - Aglutinação de pré-indicadores em indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1. assessor de Matemática como orientador da reformulação do planejamento da disciplina	ASSESSORIAS COMO DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO
2. assessoria de Português como espaço de elaboração e análise de avaliações	
3. assessoria como espaço para refletir acerca dos erros cometidos, a fim de evitá-los futuramente	
1. temia que os alunos ficassem indisciplinados com o uso de outra metodologia que não a tradicional	CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS IMPACTAM A PRÁTICA
2. ao utilizar as estratégias demandadas pela escola, percebeu que as coisas fluíam	
3. na escola atual, precisou adaptar o seu ensino a algo que fosse mais contextualizado	

Fonte: dados obtidos através da análise de duas entrevistas com a professora Ariani.

Após esses processos de aglutinação, foi iniciado um processo de articulação que resultou na organização dos *núcleos de significação*. Com a organização desses núcleos, dada pela articulação dos conteúdos (semelhantes, complementares ou contraditórios), o investigador tem a possibilidade de verificar transformações e contradições que ocorrem no processo de construção de sentidos e significados, possibilitando uma análise que vá além do aparente, ou seja, que não seja restrita à fala do participante, devendo esta ser articulada com o contexto social, político, histórico, para a compreensão do sujeito em sua totalidade. Sugere-se que o núcleo seja nomeado com uma frase retirada da fala do próprio participante, a qual deve refletir a articulação pensada na elaboração do núcleo. Por exemplo:

Quadro 2 - Aglutinação de indicadores em núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Condições que determinam o sujeito	Trajetória individual: <i>“...o sofrimento ajuda a gente a crescer”</i>
Empecilhos pessoais na trajetória individual	
Outros significativos na trajetória profissional	
Ser professor como vocação/aptidão	
Concepção de planejamento	Trabalho docente: <i>“nenhum professor quer ser fracassado”</i>
Condições de vida e trabalho	
Condições materiais que determinam a prática profissional	
Desejos e necessidades da docente	
Estratégias empregadas no desenvolvimento do que foi planejado	
Flexibilização do planejamento	
Papel do professor	
Profissão como dispositivo de bem/mal-estar	
Representação do professor	

Fonte: dados obtidos através da análise de duas entrevistas com a professora Andreia.

Após a nuclearização dos textos, cada núcleo foi analisado individualmente (análise *intranúcleo*), para posteriormente ser articulado com os outros núcleos resultantes (análise *internúcleos*). Esses momentos objetivaram revelar o movimento do sujeito não se limitando ao que está posto na aparência do discurso, mas buscando a essência da significação do sujeito (isto é, articulando a fala à luz do contexto social, histórico, político, etc. à luz da

teoria utilizada pelo investigador). A articulação realizada nos e entre os núcleos busca os sentidos constituídos, partindo do empírico para o interpretativo, da fala exterior para um plano mais interiorizado. Aguiar (2006, p. 21) ressalta que o esforço é “realizar uma análise que apreenda o movimento, a historicidade, as contradições, de modo a avançarmos na apreensão dos sentidos dos sujeitos”.

A **análise dos planejamentos de ação docente**, por sua vez, foram discussões articuladas com base nas entrevistas, no referencial teórico e nas propriedades prescritivas existentes nos documentos. Tais articulações objetivaram compreender os condicionamentos da ação do professor e em que medida os textos contribuem na reconfiguração da ação docente. Cabe destacar que a princípio seriam analisados planos de aula elaborados ao longo do ano letivo, entretanto, como essa prática não era rotineira e os planejamentos dos professores eram compostos de especificidades singulares, optou-se por discutir os elementos estabelecidos pelos próprios docentes como planejamento de sua prática. Assim, os textos foram diversos. Enquanto uma professora possuía cadernos com planos de aula referentes a todos os dias letivos, outra entregou comunicados de atividades como resultados de planejamentos. Compreendendo que trabalhar com subjetividade implica a aceitação das singularidades, foi necessário que o próprio desenvolvimento da pesquisa fosse ressignificado para dar conta de tais particularidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo está organizado em cinco seções. As quatro primeiras seções se referem às análises específicas dos professores participantes, ao passo que a quinta seção apresenta a discussão sobre a proposta pedagógica da instituição. Cada seção referente a um docente subdivide-se na análise dos núcleos de significação e discussão acerca do planejamento da ação, de modo que, ao final de cada seção, seja possível observar um panorama amplo de cada indivíduo e suas determinações. Todos os nomes utilizados são fictícios.

Foram utilizadas, durante as discussões, as seguintes convenções:

- *“itálico entre aspas”*: fala literal extraída da entrevista;
- [palavras entre colchetes]: inserção de informações para melhor compreensão dos extratos;
- (...): parte da fala extraída para condensar o extrato;
- “entre aspas” ou **negrito**: ênfase da pesquisadora.

3.1 Professora Andreia

Andreia, professora do 3º ano do Ensino Fundamental, é contratada pelo Estado como “prestadora de serviços” (vínculo temporário) e atua na instituição no período vespertino, junto a uma turma considerada “difícil” pela professora, por possuir alunos “problemáticos”. A preocupação com os alunos que fogem dos padrões é uma preocupação constante da docente, que, durante conversas fora dos momentos de entrevista, destacava sua própria vivência com um filho diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. A força dessa questão singular se apresenta nos momentos em que relata não ter matriculado seu filho na escola em que trabalha porque “filho de professor precisa ser exemplo” e o seu não era.

Seu interesse em participar da pesquisa foi ativado pelo encantamento com o título de doutorado; disse Andreia que, quando ouviu a pesquisadora apresentar a proposta a ela e a seus colegas, “achou lindo”, parecia algo inatingível.

3.1.1 Sentidos produzidos por Andreia

A análise das entrevistas com Andreia permitiu compor quatro núcleos de significação a partir de 25 indicadores (Apêndice A). O primeiro núcleo tem como tema principal a história da docente; o segundo núcleo aborda elementos da prática profissional, como os planejamentos; o terceiro núcleo foca no professor em relação aos seus alunos; e, por fim, o quarto núcleo aponta o papel das assessorias em sua carreira.

❖ “...o sofrimento ajuda a gente a crescer”

O presente núcleo foi composto de 22 pré-indicadores aglutinados em quatro indicadores:

Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições que determinam o sujeito ✓ Empecilhos pessoais na trajetória individual ✓ Outros significativos na trajetória profissional ✓ Ser professor como vocação/aptidão

O foco aqui foi trazer à tona os elementos que a professora Andreia acha importante da constituição do sujeito e, conseqüentemente, dos sujeitos professor e aluno. Tais elementos se confundem com a própria história da professora, de modo que suas concepções de indivíduo estão intimamente relacionadas com a forma como ela se constituiu.

Seu percurso foi marcado por concessões, sacrifícios, escolhas motivadas muito mais por elementos externos do que desejo. Andreia não acreditava que possuísse uma “vocação” para a docência, nunca pensou em ser professora durante a infância e acreditava que isso fosse um elemento importante. Entretanto, ao perceber as possibilidades ao seu alcance e a escolha de suas colegas pelo curso de magistério, resolveu se inserir neste meio e acredita que a entrada em sala de aula tenha despertado o interesse por ser professora. Ao afirmar: “*eu não sabia que eu tinha essa vocação de ser professora, então eu não tinha quando pequena, eu não tinha aquela intuição ‘eu vou ser professora, eu vou ser professora’*” (professora Andreia, entrevista inicial, ago./2013), Andreia traz consigo a ideia de que a vocação deve ser algo inerente à profissão e que ela não **sabia** que tinha, mas este algo foi **despertado**. A

vocação geralmente está relacionada ao dom, a algo que nasce com o sujeito, fazendo parte de sua essência.

A representação de docência enquanto vocação – especialmente da mulher – é apontada na literatura (ALVES, 2006; ARAGÃO; KREUTZ, 2012, por exemplo) com uma relação ao sacerdócio, de modo que a mulher, ao ingressar no magistério como professora, teria agregada a si o estereótipo feminino de mãe, um sujeito dotado *naturalmente* da missão de educar crianças, uma vez que teria atribuição *inata* e *divina* de gerá-las. Nunes et al. (2012), ao analisar textos de 1935 de educadoras paraibanas, percebiam que, já naquela época, a docência era vista como uma missão extraordinária, de vocação e doação. Alves (2006) salienta que, na pesquisa realizada por ela sobre significados da docência, a necessidade do salário poucas vezes foi citada como motivo para atuação na Educação Infantil, ao qual eram atribuídos o amor e a vocação.

Ao mesmo tempo em que Andreia traz subjacente em sua fala a profissão como um dom – algo que estava inerte, pronto para ser despertado –, relata não se recordar de professores marcantes na sua história, o que talvez fosse um ponto a mais para se crer na *naturalidade* da escolha profissional, apesar de, contraditoriamente, ter sido motivada por elementos externos (suas colegas optaram pelo magistério, influenciando sua escolha). A afirmação de Andreia sobre a vocação profissional se confronta com as características que ela possui atualmente e são atribuídas por ela à sua professora do primário (como a aversão à Matemática e preferência pelas Humanas, uso do canto como estratégia de ensino, por exemplo). Desse modo, pode-se inferir que as várias vozes trazidas pela professora a constituíram em movimento, de forma que não haveria apenas um fator determinante na sua constituição individual, mas a relação dialética entre muitos deles (necessidade, falta de opção, influência dos pares, representação social, entre outros).

Então, no meu caso, a minha [professora] adorava as Humanas, a minha professora. E eu depois que despertei, que cresci né, amadureci um pouco, foi que eu pude perceber que ela não gostava de Matemática, então, eu acho que eu atribuí, que eu atribuo isso a ela. Ela gostava muito de cantar... até hoje eu canto com meus alunos, não tem uma data comemorativa que eu não recorde de um verso de uma canção que ela vinha cantando... que ela cantava. Mas Matemática eu lembro pouco, lembro pouco. É tanto que eu cresci, que eu passei por todos os segmentos com dificuldade, Matemática, em Matemática. (Professora Andreia, entrevista inicial, ago./2013).

Vigotski (1930; 2001a) propunha que a nossa natureza (essência) seria constituída pela interiorização da experiência cultural desenvolvida entre as gerações. Logo, a natureza, enquanto essência ontológica, condiciona o desenvolvimento humano, tanto quanto as pessoas criam e modificam suas próprias condições de desenvolvimento. Deste modo, apesar da docente não ser capaz de apontar as contradições que a constituíram, elas estão enraizadas em seu discurso, o qual é também reflexo de concepções históricas e sociais desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

Andreia, enquanto trazia os elementos que a fizeram ser professora, destacava também elementos que ela considerava importantes na constituição do sujeito, no sucesso dele. Tais elementos podem ser resumidos em duas direções: esforço e determinação; sacrifícios/sofrimento. Para a docente, o crescimento de um indivíduo independe de classe social, de condições financeiras, porque as escolas públicas hoje ofereceriam possibilidades, então, bastaria que o sujeito se esforçasse, traçasse metas, que seus objetivos seriam atingidos. Isso poderia exigir algum tipo de sacrifício, mas, para ela, o sofrimento é fonte de crescimento, de aprendizagem. Em termos sociais, pode-se analisar esta questão trazendo para a discussão a ideia subjacente na nossa sociedade, cujo modo de produção capitalista ancora-se na exploração, de que apenas não é recompensado aquele que não se esforça o suficiente – e, assim, não sairia da condição de explorado “porque não quer”. O peso do sucesso e do insucesso é transferido unicamente para o indivíduo, esquecendo que, dentre milhares de “fracassados”, existem poucos que se destacam.

Este cenário é alimentado pelo que Duarte (2004) chama de fetichismo da individualidade, característica típica do tipo de sociedade em que estamos inseridos. Esse conceito se refere justamente à ilusão de que a responsabilidade pelo desenvolvimento e crescimento individual é do próprio indivíduo. Recorre-se a argumentos de generalização, exemplos de casos de sucesso que são extrapolados como regra, apesar de serem únicos. Ou seja, a exceção passa a ser assumida como regra, e os outros tantos casos de insucesso, a maioria, existem apenas porque “não houve esforço suficiente”. Ora, é este raciocínio que permite à sociedade sobreviver, pautada na divisão de trabalho, na desigualdade de distribuição de riquezas, por mais que todas as pessoas realizassem esforços hercúleos, o “sucesso” está reservado para uma pequena parcela; mas é a ilusão de que ele é possível que é o combustível para o funcionamento social meritocrático. Torna-se *natural*, assim, esperar que os indivíduos sofram e façam sacrifícios em prol do seu crescimento.

Quando analisamos essa questão na relação de Andreia com sua própria história, outros elementos podem ser salientados. Uma mãe que, em função da necessidade financeira,

precisou deixar os cuidados de seu filho com apenas dois meses durante três anos para trabalhar em três cidades vizinhas de João Pessoa. Ela passava a semana inteira fora, ia para casa apenas no sábado de manhã e já retornava ao trabalho na segunda-feira de madrugada, antes de seu bebê acordar. Ela relata a situação com bastante pesar, deixa clara a dificuldade enfrentada naquele momento da vida, o **sofrimento** pelo qual precisou passar.

eu tinha a minha casa que o meu bebê de dois meses... aí foi muito difícil, muito doloroso mesmo. Acho que foi o tempo que eu cresci como pessoa foi esse tempo, porque o sofrimento ajuda a gente a crescer. Aí como eu sofria muito, que era uma necessidade muito grande, que eu tinha que ir mesmo, foi necessidade financeira, então... eu não tinha como olhar para trás. (Professora Andreia, entrevista inicial, ago./2013).

Além dos elementos subjacentes à sociedade capitalista supracitados, em que são cultivados valores como a individualidade, meritocracia, endossando a visão de que está no esforço – muitas vezes sobre-humano – a garantia de felicidade, vale ressaltar a produção de significados em torno de ser mãe e ser profissional como constituintes da fala de Andreia. A inserção da mulher no mercado de trabalho no século passado e as lutas em torno da equiparação – inclusive salarial – das suas funções com aquelas exercidas pelos homens foram grandes conquistas que, no entanto, não vieram acompanhadas de transformações sociais nos valores machistas cultivados por séculos de patriarcalismo. Deste modo, apesar de as mulheres estarem inseridas no mundo do trabalho, a cobrança social pelos cuidados da casa e dos filhos segue sendo direcionada a elas. Isso pode ser observado desde os brinquedos, nas seções infantis, voltados ao público feminino, com bonecas imitando bebês e utensílios de casa, até as propagandas de produtos de limpeza sempre realizadas *com* mulheres e *para* as mulheres. As mães são louvadas enquanto sujeitos que sofrem, apresentadas como indivíduos felizes *apesar* de todo o esforço, de forma que o *sofrimento* se naturaliza como algo positivo e, mais ainda, *necessário*. Nessa direção, a ressignificação por Andreia do sofrimento passado como elemento de crescimento tornou-se essencial para que tal vivência tivesse um impacto emocional menor. Ela “*não tinha como olhar para trás*”.

Aliando os elementos históricos e sociais do discurso à singularidade do sujeito, parece ficar aparente a constituição individual como consequência da relação universalidade-particularidade-singularidade. Ou seja, os sentidos constituídos por Andreia, apesar de singulares, são atravessados pelos significados produzidos no e pelo contexto sócio-histórico,

de modo que ela não pode ser desvinculada tanto da sua própria história quanto da história da humanidade.

❖ “nenhum professor quer ser fracassado”

Este núcleo foi composto por 82 pré-indicadores aglutinados em 10 indicadores:

Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceção de planeamento ✓ Condições de vida e trabalho ✓ Condições materiais que determinam a prática profissional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desejos e necessidades da docente ✓ Estratégias empregadas no desenvolvimento do que foi planejado <ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilização do planeamento ✓ Flexibilização do planeamento aliado à avaliação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel do professor ✓ Profissão como dispositivo de bem/mal-estar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representação do professor

A dificuldade em separar os núcleos é sempre evidenciada no momento em que os movimentos dos sujeitos são captados e se percebe quão indissociável é um sujeito e como todas as suas instâncias influenciam-se mutuamente. Este núcleo, em particular, apesar de apresentar dois temas a princípio separáveis, foi construído como um só pela intenção de se mostrar todo o movimento da profissão docente em uma mesma reflexão. Sendo assim, a construção caminhou na direção de apresentar desde as representações de docência até os arrependimentos e desejos depois de concluir um ano letivo.

Conforme foi dito anteriormente, Andreia atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e está, atualmente, responsável por uma turma de 3º ano à tarde. Durante as duas entrevistas, apareceram elementos que pareciam indicar para o modo como Andreia representa o professor. Em tais representações, é interessante destacar que ela fez apenas dois movimentos. Um dos movimentos foi de ressaltar todas as fragilidades que um professor pode apresentar e o quanto nenhum professor quer fracassar no seu trabalho. Ela afirma, na sua especificidade, que professores polivalentes (que ensinam todas as matérias) não possuem

capacidade – ou talvez seja humanamente impossível – de ensinar bem todas as matérias, de ter domínio de todas elas, o que ocasionaria preferência por alguma área, prejudicando o desenvolvimento de outras. Essa última ressalva pode estar ancorada na própria história individual de Andreia, que lutou com o seu desinteresse pela Matemática e sente ter afetado o desenvolvimento de seus alunos nesse domínio. Em uma breve pesquisa com os termos “professor polivalente” e “bom ensino”, surgem diversos artigos (SILVA; MAGALHÃES, 2011; RODRIGUES, 2012; SANTOS, 2008, por exemplo) propondo, cada um em sua área, inovações aos pedagogos para o ensino nas séries iniciais. Diante do atual panorama social e educacional – com baixos salários, poucas condições materiais para efetivação das atividades, carga horária elevada, salas lotadas, necessidade de lecionar em várias escolas, entre outros – parece razoável afirmar a irracionalidade presente nessas exigências, a tarefa, quase hercúlea, de dar conta de todas as inovações nas diversas áreas de conhecimento.

Nessa direção, o outro movimento realizado por Andreia traz um professor representado pelas exigências que são feitas dele. É alguém que deve ter noção de tudo, deve estar aberto às inovações, deve preparar os estudantes para a vida. Tantas exigências trazem consigo um papel de professor difícil de cumprir, pois, para Andreia, ele deve oferecer elementos novos sobre os conteúdos, deve incentivar os alunos a gostarem de suas aulas, deve preparar para o mercado de trabalho e estar preparado, atualizado, para dar conta de todo o conhecimento produzido nos dias atuais. Ou seja, além de exigências enquanto representação, são exigências enquanto papel, o que, muitas vezes, ativa um sentimento de culpa por não ter conseguido, um sentimento de fracasso, e, para Andreia, “*nenhum professor quer ser fracassado*” – apesar de tais exigências dependerem de tantos outros fatores que não apenas do professor. Se em face dessas exigências ainda se acrescentam domínios de conhecimento diferentes, com especificidades de raciocínio, a tarefa parece atingir o nível do impossível. Apesar dessa forte contradição entre as prescrições do trabalho e a possibilidade de efetivação dele, Andreia não parece questioná-las e/ou problematizá-las, tão apenas busca justificar, apresentando suas condições de vida como limitadoras (trabalha em dois locais, é dona de casa e cuida dos filhos), e carregar a culpa.

Eu tenho esses alunos, muitos com problemas, mas assim, eu sei que aqueles que têm muita dificuldade, até porque não querem, não é preguiça, não é isso não, é porque realmente têm problemas de saúde mesmo, e sérios. Eu sei que eles não vão avançar igual aos demais que não têm, mas o avanço que eles dão na medida do possível no... o que eles podem avançar com a minha ajuda, assim, eu me sinto muito realizada, muito realizada mesmo, né. Porque tem alguns que

chegaram sem ler nada, terceiro ano, sem ler. Quer dizer, a alfabetização é contínua, né isso, então no terceiro ano a gente ainda tem aquela apelação pra ver se pode avançá-los para o quarto, né, então até o final do ano eu tenho esperança que todos consigam, eu tenho. É tanto que agora, hoje eu já comecei a chamar alguns pais, aqueles casos críticos, aí a gente começa agora essa abordagem no terceiro bimestre, pedindo um reforço também em casa que não só com o filho daqui, né isso, um reforço diário em casa, se não puder pagar mas tenha aquela atenção maior com o filho porque até o término do quarto bimestre tem esperança de avanço, né isso. Enquanto há vida há esperança. (Professora Andreia, entrevista inicial, ago./2013).

Com relação a essa turma minha, os quatro alunos que vão ficar retidos, eu sinto muito, sabe? Porque eu sei que é... eu não vejo como um ano perdido, mas assim, ninguém nunca sabe a cabecinha deles como vão aceitar. O que eu faria, era assim, ter dito mais... como é que se diz... ter provocado mais os responsáveis dessas quatro criaturas pra ver se eles acordavam, eu acho que provoquei até pouco, sabe? Porque foram chamados, os quatro bimestres, que...

Foram?

Foram. A técnica tem registro lá, certo? Ela registra tudo. Alguns ficaram protelando, não vinham na data prevista, não vinham, quando vinha já era outra bimestre, entendeu? Mas eu teria provocado mais ainda. Eu faria isso. Agora com os que conseguiram, eu vejo que graças a Deus, assim, eles são bons, vieram com o propósito de aprender, certo? E eu de ajudá-los e eu acredito que eu não mudaria não, mudaria não. Mas esses quatro que não vão ser promovidos eu faria isso. Que na verdade eles são frutos, certo? Cada um tem um “pazinho” peculiar, né, cada um tem seu singular, na verdade, e a culpa não é deles, eu boto nos responsáveis, na verdade.

Hunrum.

Eu provocaria mais eles, se fosse voltar no primeiro, segundo bimestre, principalmente no primeiro bimestre.

Com relação à sua prática como professora?

Tentar melhorar, cada vez mais, né? Tentar melhorar, o que não valeu, o que não foi positivo, tentar não repetir, por exemplo, essa questão de não ficar se culpando no final do ano porque vão ficar retidos os quatro, né isso? Sabendo que a família não ajudou, mas mesmo assim eu acho que eu provoquei menos, eu deveria, já que eles são tão parados, eu poderia ter provocado mais, né? Com relação a isso aí e ter mais agilidade, com relação, principalmente quando for parte aquilo não está positivo e quando estiver positivo, tentar que ele fique cada vez mais melhor ainda. (Professora Andreia, entrevista final, dez./2013).

Além das funções supracitadas, atribuídas ao docente e a si mesma, Andreia destaca um papel de acompanhamento dos alunos, na intenção de saber suas possibilidades e limites. Nesses acompanhamentos, ela dá força à necessidade de verificar “comportamentos

diferenciados” nos alunos, estar atenta ao que ela chamou de “*casos críticos*”, possivelmente porque, durante o ano de 2013, ela ficou responsável por uma “*turma complicada*”, vários alunos com diagnósticos diversos, entre eles, um de autismo, que requeria a presença de um acompanhante em sala de aula. Tantas características geram em Andreia sentimentos de bem e de mal-estar com a profissão. O bem-estar está vinculado à satisfação que sente ao ver os alunos progredindo com a sua ajuda, ao passo que o mal-estar repousa na culpa, por precisar reter alunos, por pensar na possibilidade de causar danos com as retenções, por não conseguir fazer todos os alunos progredirem, por não satisfazer totalmente as exigências atribuídas a si.

Zibetti (2004), ao analisar essa angústia do professor, diz que, na relação professor-aluno, dois desejos estão em jogo: o de ensinar e o de saber. O professor, através de seu planejamento, age com o previsível, com o seu desejo. Ao entrar em sala de aula, entretanto, seria confrontado com o imprevisível, havendo um desencontro entre o seu desejo e o do seu aluno. Com a necessidade de considerar o desejo do outro, acontece a angústia: o que eu penso que o outro quer de mim?

É neste pensamento de previsibilidade versus imprevisibilidade que o planejamento se insere. Andreia entende a necessidade de se planejar com o intuito de ter uma direção, um norte. Entretanto, aponta três grandes elementos materiais que dificultam a realização dessa prática: exigências burocráticas, progressão continuada e planejamento pré-estabelecido pelo Estado. O primeiro deles, a perda de tempo com exigências burocráticas tanto da equipe pedagógica quanto do Estado, é explicitado como o preenchimento das avaliações qualitativas, a elaboração de caderno de planejamento para a equipe saber se “*estão fazendo direitinho*”, quase que em uma relação hierárquica de professor-aluno. O outro elemento dificultador está ancorado na legislação que entende os dois primeiros anos como parte de um ciclo em que não é possível reter os alunos. Para Andreia, tal legislação faz com que recaiam sobre ela, professora do 3º ano, todos os déficits de aprendizagem dos anos anteriores. A retenção de muitos alunos soa, para ela, como um fracasso; mas, ao mesmo tempo, sente a necessidade de dividir esse “fracasso” com os anos escolares anteriores, devido à dificuldade de recuperar coisas que os professores anteriores não conseguiram e apenas perpetuaram o problema, tornaram-no maior.

A literatura educacional (JACOMINI, 2004; 2009; GOMES, 2005; VIÉGAS; SOUZA, 2006) vem acompanhando o debate da progressão dentro dos ciclos, apresentando que, na perspectiva dos docentes, há limitações na implantação em três esferas: *materiais*, *ideológicas* (crença em mecanismos de recompensa e punição – reprovação – como parte do processo de aprendizagem, por exemplo) e *institucionais-pedagógicas* (organização do currículo, formas

de avaliação, por exemplo). Na perspectiva dos teóricos (JACOMINI, 2004; 2009, por exemplo), há uma resistência dos educadores em aceitar que essa iniciativa seria a mais adequada, trazendo uma crítica velada aos professores. Acredita-se, entretanto, que, enquanto as medidas forem impostas sem reorganização das bases que sustentam a Educação e a própria sociedade, e não forem dadas condições objetivas para sua implementação, elas, em vez de contribuições, permanecerão como “entraves” no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, um terceiro entrave que precede a realização e efetivação dos planejamentos é a recepção, pela Secretaria de Educação do Estado, de um fluxograma pronto, com todas as datas e conteúdos, com avaliações prontas, de modo que ao professor caberia apenas detalhar tal planejamento e se responsabilizar por exercícios e testes. Apesar de trazer essa questão como um entrave, Andreia ainda afirma que o planejamento é totalmente flexível, pois a sua inflexibilidade só gera estresse em vez de aprendizagem satisfatória. A flexibilidade a qual Andreia se refere está na possibilidade de efetivação diferenciada, aplicação em dias diferentes dos propostos e por diferentes estratégias, apesar de, na maioria das vezes, o texto permanecer o mesmo. Sendo assim, problemas de horários, metodologias dos outros professores (Artes e Educação Física), comportamento dos alunos, afetam a efetivação daquilo que foi planejado, mesmo que o professor não queira.

Algumas estratégias são elencadas por Andreia como essenciais na aplicação do seu planejamento e sucesso na aprendizagem. Ela acredita que a realização de aulas-passeio, de aulas expositivo-dialógicas, de brincadeiras permite que os alunos se envolvam e desviam o foco quando as aulas estão “chatas”. É importante ressaltar que a maioria dos elementos citados como fonte de flexibilização do planejamento está ancorada nos alunos: simplificação do conteúdo para alunos que “*não têm tanta capacidade*”; modificação da aula em função do comportamento da sala como um todo ou de alunos específicos. Para a professora, caberia flexibilizar se for para dar conta dos interesses do aluno e pela dinamização do processo. Ou seja, excetuando-se essa última, todas as possibilidades de flexibilização estão *no/para o aluno*, excluindo-se os outros agentes do processo ensino-aprendizagem, como o próprio professor e o domínio de conhecimento envolvido, também essenciais para o planejamento. Apesar de ser esperado que o aluno seja tomado como elemento responsável pela flexibilização, uma vez que ele é representado como objeto final do planejamento (aula é planejada para a aprendizagem *do* aluno), restringe-se o texto que poderia atuar como ferramenta de reflexão do próprio professor e agente configurador da ação docente.

Pode-se observar, assim, que os atos de planejamento, de efetivação e flexibilização do planejamento são afetados, entravados, por elementos externos. Ou os alunos não

contribuem, ou o Estado burocratiza, coisas que Andreia assume como descontrole, imprevisibilidade. Contraditoriamente, todos os seus desejos, anseios, angústias no final do ano letivo relacionaram-se a estados internos: *ela* queria ter inovado mais, *ela* queria ter mais agilidade, *ela* gostaria de ser mais organizada em relação aos planejamentos, *ela* mantém a expectativa/esperança de que os alunos atinjam o necessário. Como é possível assumir responsabilidade pelo que não foi feito, pelas lacunas, mas não assumir responsabilidade pelos passos anteriores específicos do planejamento? Esse movimento parece salientiar uma contradição entre planejamento e ação pedagógica. É possível que o planejamento tenha adquirido apenas um caráter de obrigatoriedade, uma exigência burocrática para apresentar à equipe pedagógica, uma conformação ao fluxograma do Estado, não um caráter regulador da ação, como se propõe. Tal hipótese ganha força quando são observados os próprios cadernos de planos de aula de Andreia, que se iniciam caprichados, organizados, com todas as ações necessárias, quase como uma avaliação à qual será submetida; no entanto, no decorrer do ano, tornam-se menos aprofundados, desorganizados, chegando ao ponto de algumas aulas não terem mais seus espaços reservados no caderno. Provavelmente, as exigências da equipe se diluem ao longo do ano, juntamente com a obrigatoriedade de apresentar planos.

Malysz (2007), em uma pesquisa realizada com estagiários em docência na área de Geografia, percebeu que o plano de aula, exigência do estágio, era interpretado basicamente de três formas: 1) obrigação burocrática feita antes da aula, mas que não é seguida; 2) obrigação burocrática realizada após o desenvolvimento da aula; e 3) entendimento do plano de aula como regulador da ação. Essa última interpretação, segundo a autora, foi aquela que permitiu melhor qualidade tanto do ponto de vista do conteúdo, quanto do ponto de vista da forma. Parece razoável afirmar que Andreia apresenta uma apropriação do planejamento enquanto obrigação burocrática, pois o materializa, mas não o percebe como essencial na regulação da prática, sendo significado apenas como algo dificultador.

❖ *“cada um tem seu singular”*

Este núcleo de significação foi composto por 30 pré-indicadores aglutinados em seis indicadores:

Indicadores

- ✓ Suporte familiar como fundamental no desenvolvimento dos alunos

- ✓ Representação dos alunos
- ✓ Ferramentas tecnológicas intervêm negativamente na aprendizagem dos alunos
 - ✓ Elementos que interferem no processo ensino-aprendizagem
 - ✓ Condição da pessoa com deficiência/com dificuldade
- ✓ Características dos alunos

O tema principal deste núcleo foi a visão que Andreia tem dos seus alunos e a influência que a família exerce sobre o desenvolvimento dele. Conforme foi possível observar nos núcleos analisados anteriormente, Andreia costuma utilizar dois movimentos de forma bem característica no seu discurso: um que transfere aos outros a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem, outro que justifica suas falhas de modo a administrar a sua culpa pelo “fracasso”, apesar de colocar em outros a responsabilidade. Tais movimentos parecem contraditórios e incompatíveis, afinal, como é possível ter culpa se a responsabilidade é de outro? Por que justificar falhas se a culpa é de outro? E, em uma instância maior, por que a necessidade de apresentar culpados? Charlot (2008), ao discutir as contradições na profissão docente na sociedade contemporânea, faz uma reflexão sobre essa culpa. O autor se questiona: é “culpa” do professor ou é “culpa” do aluno? Ao trazer essa questão, reflete que, independente do método de ensino, sem atividade intelectual um aluno não aprende; ao mesmo tempo, tal engajamento intelectual não pode acontecer sem a intervenção do professor, o que o faz concluir que o (in)sucesso da aprendizagem depende de ambos, sendo impossível apontar um único “culpado”.

Existe, portanto, uma tensão inerente ao ato de ensino/aprendizagem. Quando o aluno não consegue aprender, sempre chega um momento em que é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa. Do aluno, que é burro, ou da professora, que não sabe ensinar? Não é apenas um problema pedagógico; é o valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo. (CHARLOT, 2008, p. 23).

Andreia parece viver essa tensão, mas a resolve propondo um conflito, apontando em dois atores as falhas que prejudicam o andamento do processo educativo. A professora traz, por um lado, a necessidade de se apresentar novidades e atividades lúdicas, porque os *alunos* gostam e aprendem mais, ou seja, ela não sinaliza para a possibilidade de que o próprio objeto de conhecimento seja melhor acessado através de outras estratégias, independente disso, o *aluno* precisa de atividades diferenciadas em sala. Em outra direção, oposta, mas não incompatível, propõe que o aluno que for esforçado e tiver o propósito de aprender vai aprender e vai passar de ano. Entretanto, essas características de personalidade, para Andreia,

são sufocadas por uma suposta “essência” do aluno: ou ele é prejudicado por fatores externos a ele (ferramentas tecnológicas, pais) ou ele é “*diferente*”, possuidor de “*uma condição*”; quando ambas as alternativas coexistem em um mesmo sujeito, inevitavelmente serão retidos, fracassarão nos objetivos pedagógicos. Desse modo, o que resta em seu discurso são alunos *fracassados*, poucas alusões a elementos positivos nos discentes e as poucas que existem são de superação em parceria com o professor, isto é, haveria uma “essência” no fracasso, não no sucesso – porque este ocorre pela intervenção do professor ou da família.

esse menino só não tem laudo. Só que ele assim, ele é muito perturbado, que é uma família totalmente irregular e também a mãe usava, é usuária de drogas, num sei se ainda é, Deus queira que não, mas usava com ele na barriga, então ele nasceu muito perturbado né?! Isso é fato. Ele não tem um acompanhamento psicológico, um acompanhamento família, é... são separado, os pais. É criado praticamente num bar, que a avó tem, até que o professor de artes já o viu de onze horas da noite (23h) na, na avenida Beira Rio, sem camisa, só de bermuda, descalço, quer dizer, já diz tudo né?! Aí esse, esse não, não foi promovido o ano passado, não tinha condições. (Professora Andreia, entrevista final, dez./2013).

Seguem-se, neste núcleo de significação, movimentos de conformação do aluno à sua situação, contradições relativas ao papel dele enquanto sujeito ativo e culpabilização final da família (“*cada um tem seu singular, na verdade, e a culpa não é deles, eu boto nos responsáveis, na verdade*” - entrevista final, dez./2013). Ao apontar essa essência no discente, seja ela ativada por outros, seja algo inerente a ele, Andreia retira parcialmente dos seus alunos a “culpa” por seus comportamentos ou fracassos escolares. Ao mesmo tempo em que eles têm culpa, porque *são* assim, eles não têm culpa, também porque *são* assim. Em diversos momentos das entrevistas, a professora destacava situações de alunos específicos, que não progrediam porque tinham uma condição limitadora (eles *são* assim), a qual se ampliava com a falta de apoio/suporte familiar (eles *são constituídos* assim).

Aí tem uma aluna, minha filha, que ela tem um laudo inicial. Num foi nem fechado ainda o laudo dela, mas é problema mesmo do, do... sabe? Da cabeça. E ela deu muito trabalho. A mãe também não estava dando a medicação correta. O médico passou a medicação e ela achou de ler a bula e achou muito pesado. Aí eram dois comprimidos, um pela manhã e outro à noite, ela só dava o da noite, então durante o dia ela ficava super agitada,

áí chegava, batia, xingava, chamava palavrões... O ambiente dela lá, ela relatava que aprendia pra lá né?! Ambiente familiar. Áí foi horrível. Já no segundo semestre pra cá foi que a gente chamou a mãe e a mãe relatou isso né? E a diretora conversou com ela, a diretora ofereceu, inclusive está oferecendo, ela tá indo pra uma psicóloga por conta da diretora, semanal, áí melhorou e tomando a medicação correta. Quando ela falou que tinha colocado só um comprimido ao invés de dois, áí a gente conversou com ela direitinho pra que ela realmente fizesse a coisa certa e a menina realmente melhorou. Só que durante esse tempo que ela não deu a... que a menina não tinha o acompanhamento necessário com a psicóloga, que não tinha a medicação correta, ela só me agrediu né? E deixou assim, muitas sequelas em relação à turma por conta do comportamento dela, inadequado e que não é culpa dela né? (Professora Andreia, entrevista final, dez./2013).

Colus e Lima (2007) realizaram um estudo direcionado às representações de família dos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem. As autoras observaram que várias imagens circulavam entre os professores (“desestruturada”, “irresponsável”, “desatenta”), as quais estavam arraigadas em concepções de tendência ambientalista, que ressaltam a deficiência sociocultural do ambiente familiar, ou seja, a culpa é da família, que não faz o acompanhamento adequado/necessário para o desenvolvimento do aluno. Patto (2000), nessa mesma direção, ao elencar as “explicações” costumeiramente dadas ao fracasso escolar, destaca a *teoria da carência cultural*, a qual prevê que os alunos provenientes de camadas mais populares, com poucos estímulos e vítimas de uma desestruturação familiar são candidatos ao fracasso da aprendizagem, que muitas vezes culmina em evasão. A autora defende, em oposição a isso, um fracasso escolar *produzido* pelas condições objetivas e subjetivas às quais os alunos estão sujeitos, coerentemente com a concepção materialista histórica e dialética assumida por Vigotski (2001a, b). Assim, as significações constituídas em torno da família são também compostas por essas representações, as quais são atravessadas pela história da humanidade e dos próprios sujeitos envolvidos.

Diante do que foi exposto, pode-se destacar, também, as questões afetivo-emocionais do professor. Zibetti (2004) aponta a possibilidade da angústia de o professor se expressar na sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida (neste caso, proporcionar a aprendizagem aos alunos). Para a autora, é comum que se vivencie “uma dolorosa sensação de impotência, advinda da perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana e segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente” (p.

222). Neste sentido, Andreia buscaria o sentido do fracasso em elementos isolados quando se percebe rodeada de fragmentos de histórias incoerentes. Talvez o que falte para Andreia seja a percepção de que o sujeito é constituído, determinado, por múltiplos fatores, os quais foram produzidos social e historicamente, permitindo a ela, de fato, poucas possibilidades de intervenção, mas muitas alternativas de ressignificação.

- ❖ “a assessoria é excelente para os profissionais que querem realmente colocá-la em prática”

Este núcleo de significação foi composto por 37 pré-indicadores aglutinados em cinco indicadores:

Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de realização da formação em serviço <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação como dispositivo de intervenção ✓ Formação como dispositivo de transformação individual ✓ Condições subjetivas que determinam a prática profissional <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representação da formação

O tema principal deste núcleo foi a formação continuada, em especial, a formação em serviço ocorrida quinzenalmente na escola (denominadas *assessorias*). Andreia acredita que formações continuadas são importantes, pois elas proporcionam espaço para a busca do papel do professor nos dias de hoje. Ela destaca a necessidade de que a prática docente seja modificada, sob a pena de prejudicar a imagem do professor. Afirma que, na sua escola, a equipe é sempre muito aberta às inovações e que todos costumam buscar formações fora da escola, independente do que é oferecido lá – a exemplo dela e de suas colegas que estavam participando de uma formação oferecida aos sábados, pelos municípios ou Estado em parceria com a União, do programa PNAIC-MEC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Apesar de afirmar esse lado positivo, Andreia aponta para duas direções pertinentes: por mais que sejam formados, os professores terminam fazendo, em sua sala de aula, aquilo que eles acham que deve ser feito; a transposição para a sala de aula é muito pessoal, subjetiva. Além disso, ressalta que não é apenas uma questão de participar dos cursos sem ações efetivas, pois

conhece muitos professores que realizam/realizaram cursos, com conhecimentos, com uma mesma prática.

Porque tem tanta gente que tem tantos cursos e ainda continua com aquela metodologia do aluno receber e você ser só o professor que dá informação e o aluno tem que receber. Eu conheço algumas pessoas que não querem mudar e acabou. “Eu aprendi assim, já tem alunos meus que fizeram isso ou aquilo e se formaram e hoje em dia são excelentes profissionais. Por que eu vou mudar agora?”, eu já ouvi vários relatos desse, né. (Professora Andreia, entrevista inicial, ago./2013).

Esses dois pontos ressaltados por Andreia são nevrálgicos. Basso (1998) já refletia sobre como seria possível propiciar ao professor uma formação inicial e continuada que resultasse em *reais* mudanças da prática. Para o autor, a análise do trabalho docente deve pressupor o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como condições efetivas de trabalho, que vão desde a organização prática até a remuneração desse profissional. A natureza do trabalho docente – em que não há produção direta de valor e que possibilita ao professor certa autonomia em sala de aula – dificulta o exercício de controle externo da prática pedagógica, uma vez que as condições subjetivas são evidenciadas, dentre elas, a própria compreensão pelo professor do significado de sua prática e o sentido que ele produz sobre ela. Ou seja, esse “fazer algo além dos cursos” a que Andreia se refere e a liberdade que o docente tem em sua sala de aula são alvos de discussão na literatura acerca de formação continuada: se é apenas proporcionar ferramentas, em um enfoque puramente cognitivista, como se garante a apropriação e efetivação? Daí a importância de se chegar a um nível de ressignificação para além de condições materiais.

Em relação à formação oferecida pelo município ou Estado em parceria com a União, apesar de não ser obrigatória, todas as docentes da primeira fase do Ensino Fundamental participam. Há uma ajuda de custo aos profissionais que participam e talvez isso sinalize, para Andreia, um compromisso maior de todas as professoras. É interessante destacar que, a partir do momento em que o professor é remunerado para participar da formação, muda-se a concepção de formação como algo que faz parte do trabalho. Nesse curso organizado pela União, havia um direcionamento ao fluxograma enviado (e “proposto”) às escolas pela Secretaria de Educação Estadual, fazendo-o, para Andreia, ser mais interessante que a formação em serviço que acontecia na escola (assessorias), já que propunha atividades práticas para os professores aplicarem. No caso das assessorias, Andreia diz serem

obrigatórias, mas afirma não saber de nenhuma sanção àqueles que porventura não tenham participado (corte de ponto). Assim sendo, várias justificativas são dadas por todos para faltar, porque aparentemente todos sentem a obrigatoriedade, veem como obrigatória, o que pode sinalizar para o constante desconforto observado entre os participantes durante as assessorias. Da mesma forma que seus alunos, os professores pareciam estar sempre ansiosos pela “hora da saída”, por qualquer brecha que permitisse o cancelamento da atividade ou o encerramento mais cedo que o horário previsto. Talvez a própria representação e constituição da assessoria sejam responsáveis por esse sentimento. Aparentemente, os conhecimentos de todos os professores produzidos em anos de experiência são desvalorizados em função de “algo melhor”, uma “forma melhor de fazer” trazida pelo assessor. Questiona-se se colocar os professores na função de alunos não contribuiria com a propagação de tal desconforto, em um espaço que deveria ser de trocas e crescimento.

Essa hipótese explicativa ganha força quando se observam os pré-indicadores que fazem parte do indicador “formação como dispositivo de intervenção”: assessoria como *apoio para tornar aulas menos chatas*; assessoria como espaço de *oferecimento* de dicas para a prática; é preciso colocar em prática os conhecimentos *oferecidos* nas assessorias; os assessores *indicam como fazer*, quando algo não deu certo; assessores como pessoas que *oferecem* outras formas de se trabalhar os conteúdos; assessoria *oferece* conhecimentos que a falta de tempo impossibilita buscar; assessoria como espaço para *tirar dúvidas* de conteúdos específicos. Ou seja, mais da metade dos pré-indicadores deste indicador apresenta a assessoria como se fosse uma sala de aula, o assessor como um professor que oferece “dicas” (coincidentemente, esse é um papel do professor, segundo Andreia), num espaço em que eles serão ensinados a fazer seu trabalho, receberão conhecimentos, tirarão dúvidas. Não é à toa que Andreia afirma que nem tudo que é oferecido nas assessorias é novidade; obviamente que profissionais há anos em sala de aula devem sentir seu potencial tolhido. Como apreciar um espaço em que se diz nas entrelinhas “você não sabe o que faz”? Como encontrar sentido em um espaço que indiretamente retira o sentido do seu trabalho realizado ao longo de anos? É possível que as assessorias não tenham sido concebidas nessa direção, mas talvez fosse um momento apropriado para se pensar em como elas vêm sendo apreendidas, apropriadas pelos sujeitos que dela fazem parte.

Cabe aqui retomar os pressupostos que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, a visão do processo de formação continuada como um espaço em que se oferece algo, com foco na formação do homem produtivo, *homo faber*, reflexo da proletarização do trabalho do professor. Observa-se que prevalece na literatura, e reflete-se nas falas de Andreia, um

discurso cognitivista, que se manifesta nas metas propostas para a formação docente (e discente!): desenvolvimento de habilidades e competências, “como se fossem ingredientes rotulados [...] que estão disponíveis, empacotados e colocados em uma prateleira para pronto uso” (GATTI, 2008, p. 63).

Andreia não parece ver outra alternativa diferente dessa, ao ponto de relatar o potencial transformador das formações em serviço, desde que os profissionais *queiram* colocar prática, aplicar os conhecimentos aprendidos em sala de aula com seus alunos, e participem com o objetivo de aprender. Logo, a dedução natural é novamente colocar no sujeito o peso por uma permanência nas mesmas práticas, seria da ordem do *querer*, sobre a qual formação continuada nenhuma teria controle. De fato, há de se concordar que sem desejo dificilmente algo será realizado de forma satisfatória para todos os envolvidos, entretanto, como se constituir desejo por algo que tolhe, que retira a voz ativa? Socialmente e historicamente, o sujeito professor é tolhido. Relega-se a ele um papel de coadjuvante; representa-se a profissão como algo menor, como sacrifício, como algo que deve ser feito unicamente por amor, independente das condições materiais; torna-se o docente um sujeito sem voz, vítima de toda uma conjuntura à qual naturalmente se conforma, e assume esse papel vitimizador. Propagar na escola, na figura das assessorias, toda essa carga social e histórica de uma profissão parece dificultar o estabelecimento de mudanças.

❖ *Aproximações dos sentidos produzidos por Andreia*

As reflexões realizadas em torno de quatro núcleos de significação podem, a princípio, parecer isoladas. Entretanto, um sujeito não é constituído de partes estanques, separadas, fragmentadas, mas de um todo regido por movimentos que influenciam e são influenciados pelas partes. Ao retomar a análise no todo, é possível observar a síntese na contradição externo-interno, na relação entre objetividade e subjetividade, que nem sempre é percebida por Andreia. Essa tensão está presente nos quatro núcleos. No *primeiro* núcleo, ela é observada quando a docente traz a importância de um sujeito ativo, esforçado e determinado na sua própria determinação, mesmo que isso gere sofrimentos e sacrifícios, em oposição a características assumidas de outrem. No *segundo* núcleo, por sua vez, a tensão surge nos momentos em que transfere ao meio externo – no caso, os alunos – a responsabilidade pelo andamento do planejamento, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, carrega a culpa pelas falhas no percurso. No *terceiro* núcleo, isso é visto no debate de uma essência nos alunos, paradoxalmente afetada pela interferência da família. E, por fim, no *quarto* núcleo,

quando o sucesso de uma formação continuada é vinculado a um querer, apesar de toda a representação e constituição objetiva em torno das assessorias.

Em um olhar inicial e desatento, observa-se um verdadeiro caos no discurso de Andreia. Ela carrega culpas e justifica falhas que são atribuídas a outros; culpabiliza esses outros; traz para si e para a categoria a responsabilidade com práticas que permitam sucesso na aprendizagem; atribui a outros o fracasso na aprendizagem; enfim, traça um quadro que aparenta dizer: afinal, onde está o problema? De quem é culpa? A ordenação desse caos encontra resposta justamente na dialética objetividade versus subjetividade, que vai propor não a culpabilização de um dos polos, mas o entendimento do sujeito como síntese do particular e do universal, isto é, a sua individualidade seria constituída necessariamente na relação objetiva com o seu meio físico, geográfico, histórico e social que irá, através de suas ações, desenvolver o psiquismo humano. Essa análise só é possível, entretanto, se o ser humano for considerado ontogeneticamente como ser sócio-histórico, como uma espécie que se constituiu nas relações mediadas em grupos sociais, a fim de garantir a sua sobrevivência, o que permitiu que, além de adquirir a linguagem produzida por esta sociedade, também desenvolver os pensamentos, afetos e sentimentos típicos dela. Tal raciocínio permitiria concluir que indivíduo e sociedade são inseparáveis, pois o singular contém em si o universal, logo, o ser humano só pode ser conhecido quando considerado em um contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação (LANE, 2002).

Nosso organismo é estimulado a todo momento: percebemos, sentimos, reagimos, refletimos e agimos, objetivando a nossa subjetividade, que por sua vez se transforma, num processo constante, de metamorfose, isto **se não nos deixarmos cristalizar por papéis desempenhados** sem uma reflexão crítica. (LANE, 2002, p. 12, grifo nosso).

Neste sentido, Andreia não pode ser compreendida como vítima estanque de influências externas, como em um determinismo exagerado; mas só pode ser compreendida à luz dessas determinações, pois ela não constituiu sua singularidade somente influenciada pela sociedade e pela história; ela *é*, também, a sociedade e a história. Entretanto, a partir do momento em que Andreia retira as forças dessas determinações, produz sentidos em relação às assessorias atrelados ao desejo do professor, compreendendo que, se o conhecimento é oferecido, é dado, a falta de aplicação está na falta de vontade, mais uma vez aumentando o peso do indivíduo, desconsiderando as possibilidades inerentes ao próprio processo de formação continuada que, conforme exposto anteriormente, é significado como um espaço para *receber* conhecimentos, não de transformação e ressignificação das práticas.

3.1.2 Reconfiguração da ação através dos textos

Dentre os professores entrevistados, Andreia foi a única que apresentou a organização do seu planejamento anual em planos de aulas. Ela possuía dois cadernos grandes com todos os dias de aula e os conteúdos que pretendia trabalhar. Dessa característica, dois elementos devem ser ressaltados. O **primeiro** deles é que existe, nos cursos de Pedagogia, um incentivo à prática de planejar aulas, com registros manuscritos ou folhas impressas coladas em cadernos. Além disso, em geral, os professores do Ensino Fundamental I são mais cobrados pela equipe pedagógica, uma vez que costumam ser profissionais mais exclusivos da instituição, pois ao menos em um turno diário completo estarão na escola – diferente dos professores de disciplinas isoladas, comumente empregados em vários estabelecimentos e não raramente entram na escola para apenas uma ou duas aulas de 50 minutos, com pouco contato com a equipe.

O **segundo** elemento é específico da organização de Andreia, que talvez aponte para outras questões. Os cadernos iniciaram o ano letivo impecavelmente organizados, com muitas cores, desenhos, capricho; no final, as letras já estavam mais difíceis de compreender, não havia mais cores, grande parte das aulas apenas direcionava às páginas dos livros didáticos, muitas vezes, sem anunciar o tema a que se referiam. Enquanto discutia com a pesquisadora seus planos de aula, observando seus cadernos, Andreia fala: “*Os [planejamentos] mais recentes ficaram meio relaxados, não foi?*”. Essa mudança ao longo do ano, que provavelmente reflete uma falta de necessidade do plano de aula, abre a possibilidade para se questionar qual o papel desses planos de aula para a prática de Andreia. Seriam eles meramente cumprimento de obrigações sem impacto para a sua ação?

Os planos de aula costumam ser compostos, de modo geral, pelo tema, objetivos, conteúdos (ou tópicos do conhecimento), procedimentos metodológicos (ou formas de mediação), recursos, avaliação e referências. Os planos de aula de Andreia (Anexo A), no começo do ano, eram compostos por todas as etapas, exceto pela avaliação e referências – as quais não apareceram em nenhum dos planos. Já no final do ano, os objetivos e os procedimentos deixaram de aparecer, tornando-os ferramentas de explicitação do QUE será abordado e COM QUAIS RECURSOS será abordado. Tal característica permite enfatizar a possibilidade de que os planos de aula não estejam exercendo papel na reconfiguração de sua ação, mas servindo apenas como modo de organização das tarefas.

Além disso, outros elementos pautados nos planos endossam essa possibilidade. Primeiramente, a organização era sempre a mesma ao longo do ano. Por mais que Andreia tenha relatado alterações baseadas no contexto (dias de aula de Educação Física, proximidade das aulas com o horário do intervalo e o barulho que gerava na sala, por exemplo) e no comportamento dos alunos (que, evidentemente, tornou-se mais bem conhecido por ela ao longo do ano), os planos de aula não refletiram tais alterações, não se flexibilizaram. Em segundo lugar, observou-se que o discurso utilizado era afastado dos sujeitos, alunos e professor, impessoal, de modo que parecia apenas transcrições de prescrições existentes em livros didáticos. Isso se verifica nos momentos em que Andreia opta por apenas colar em seu caderno recortes de livros didáticos sobre o tema, indicando pouca reflexão acerca do conteúdo a ser trabalhado. Cabe ressaltar, todavia, que, no plano de aula do primeiro dia de aula, há indicação em 1ª pessoa de algo planejado: *“Preparei o ambiente com um cartaz com uma impressão positiva”* (grifos nossos), seguido de um desenho à mão do cartaz e dos elementos que o compunham.

Em terceiro lugar, é importante pontuar que, durante as entrevistas, Andreia citou atividades desenvolvidas, que certamente requeriam planejamento anterior (como aulas-passeio, por exemplo), mas que não estavam presentes nos planejamentos. Outra característica importante de se ressaltar é que o Estado envia um fluxograma aos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que contém o dia do mês, o número do dia letivo, as competências/capacidades e conteúdos, todo preenchido, que Andreia colou em seu caderno e marcava os conteúdos que já haviam sido trabalhados com um “ok” ao lado. Neste fluxograma, já estavam agendadas as avaliações bimestrais, as quais eram enviadas prontas pelo próprio Estado, cabendo ao professor apenas aplicar. E nas formações continuadas oferecidas pelo Estado, eram desenvolvidas estratégias focadas no fluxograma.

Ora, como se sentir responsável pela elaboração do processo de aprendizagem e objetivos quando, no final, o aluno será avaliado externamente? Todo o desenvolvimento do professor junto aos seus alunos é desconsiderado quando se retira dele a avaliação, como se ela não fizesse parte do processo ensino-aprendizagem e pudesse estar alheia aos contextos de produções. Concepções desta natureza vão de encontro às prescrições elaboradas pela própria escola, às concepções de Andreia, aos sentidos que ela produz sobre sua ação pedagógica. Tais reflexões indicam que os planos de aula da professora organizam as suas tarefas, na medida em que ditam os conteúdos e os recursos, mas parecem estar desvinculados do *trabalho real*, de modo que não incorporam conhecimentos obtidos na experiência e nas discussões propiciadas pelas assessorias.

3.2 Professora Ariani

Ariani, professora do 5º ano do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica de uma escola particular, leciona nessa instituição no período da manhã e é responsável apenas pela disciplina de Matemática, diferentemente do que acontece no turno da tarde e na maioria das instituições, em que cada professor é responsável por todas as disciplinas de uma mesma turma. O interesse por participar da pesquisa foi ativado pela questão da subjetividade, elemento considerado de extrema importância por ela.

3.2.1 Sentidos produzidos por Ariani

As entrevistas com Ariani permitiram a construção de quatro núcleos de significação compostos a partir de 28 indicadores (Apêndice B). O primeiro núcleo versa sobre a trajetória individual de Ariani; o segundo núcleo foca o trabalho docente de uma forma geral, ao passo que o terceiro direciona para a ação docente, a prática cotidiana; por fim, o quarto núcleo de significação aborda as formações continuadas e as relações estabelecidas com a prática.

❖ “meu avô sempre me dizia que eu seria uma boa professora, ele sempre disse isso”

Este núcleo foi composto por 17 pré-indicadores aglutinados em quatro indicadores e tem como tema principal a trajetória individual da professora Ariani, desde a sua entrada na área da Educação até a chegada à atual escola, momento considerado pela docente como um divisor de águas.

Indicadores

- ✓ Condições materiais que determinam a vida profissional
 - ✓ Condições materiais que determinam o sujeito
- ✓ Condições subjetivas que determinam a vida profissional
 - ✓ Outros significativos na trajetória profissional

Ariani relata ser filha de agricultores, os quais, pelas próprias condições impostas na zona rural, tiveram uma vida dura, de muito trabalho. Por este motivo, sua mãe sempre priorizou os estudos, pois os via como única possibilidade de os filhos fugirem da mesma vida dura que ela e seu marido tiveram. Única mulher entre os irmãos, acredita que isso foi um elemento de sorte, pois propiciou a ela cursar o ensino fundamental em escola particular – a qual, supostamente, ofereceria melhores condições que a escola pública.

Ao concluir o ensino fundamental, Ariani tinha vontade de fazer um curso profissionalizante, queria trabalhar. Apesar de ter certo encanto pela sala de aula desde o início dos seus estudos e de seu avô ter sempre dito que seria uma boa professora, Ariani tinha vontade de fazer curso técnico de enfermagem, mas, como era em outra cidade, acabou sendo proibida pelo pai. Tal proibição deixou em suas mãos apenas uma alternativa, o magistério, por ser o único curso profissionalizante que tinha na sua cidade. Cabe ressaltar que essa é uma realidade sócio-histórica no interior dos Estados nordestinos, local em que, além da agricultura, existem oportunidades apenas no magistério e no comércio. O início do magistério não foi simples. Ariani não tinha muita paciência e acreditava que não ia suportar as crianças por serem indisciplinadas. Quando expunha esses sentimentos, era alertada por uma professora que as coisas seriam diferentes após o estágio em sala de aula.

Não tinha muita paciência, achava que não ia suportar as crianças, porque elas eram muito teimosas, elas eram, assim, um tanto quanto indisciplinadas... Mas eu tive uma professora que foi minha professora duas vezes: foi na segunda série, né, hoje terceiro ano, e também foi no magistério. Era irmã Cristina, e ela dizia assim: “Converse comigo depois do estágio. Eu quero ouvir essa sua fala depois do estágio”. E realmente, depois do estágio eu me encantei pela educação, aí continuei. Dei seguimento na área de educação, né. No ano seguinte me convidaram, as irmãs me convidaram para assumir uma turma, uma professora estava saindo da terceira série, eu assumi a turma e cada vez mais fui me encantando, sou uma apaixonada, porque pra estar na educação tem que ter paixão. Eu faço, faço porque gosto, a sala de aula é o meu chão. (Professora Ariani, entrevista inicial, set./2013).

Em uma pesquisa realizada por Alves (2006) com professoras da Educação Infantil, foi observado que um dos fatores determinantes para a permanência das participantes na área era justamente o amor à profissão, mesmo quando a carreira não tinha sido iniciada por escolha própria. A autora argumenta que as próprias políticas em torno da educação, ao proporcionar o esvaziamento de conteúdos, terminam relegando ao profissional apenas a possibilidade de “amar seus alunos”:

As reformas educacionais neoliberais da década de 90 introduziram modificações no perfil profissional do professor, dissimulando a teoria do dom por meio de políticas que pretensamente valorizam a formação do professor em nível superior. Contudo, subordinam a educação à reprodução do capital, promovendo um ensino pragmático e aligeirado, sob a aparência de desenvolvimento de competências, sendo priorizado o *aprender a aprender* na formação do professor da educação infantil. Esse professor acaba descaracterizado como intelectual, restando-lhe uma dimensão de mero executor, um prático que deve apenas escolher o melhor caminho para realizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação escolar deverá promover a descoberta de talentos e potencialidades. Isso não exige muito do professor além de dedicação, bom senso, amor e o dom de ensinar. (ALVES, 2006, p. 12, grifos do autor).

Progressivamente, então, Ariani diz ter se encantado pela Educação e afirma ser hoje apaixonada pela sua área de atuação profissional, sentimento que, segundo ela, é necessário para quem deseja trabalhar na área. A entrada na escola atual aconteceu por indicação da diretora da escola que trabalhava na cidade de Areia, interior da Paraíba, e também por uma relação de amizade mantida com a diretora da escola em João Pessoa, quem a acolheu com carinho na instituição. Ariani deixa clara a importância desse acolhimento e também das relações interpessoais que estabeleceu com colegas na nova escola, as quais não apenas a auxiliaram a enfrentar emocionalmente esse novo passo, longe de casa, em uma cidade estranha, como também na familiarização com a metodologia de ensino da instituição, que se intitulava sociointeracionista e utilizava estratégias diferentes do ensino tradicional ao qual estava acostumada. A docente relata que foi difícil se adaptar a uma nova metodologia, exigindo dela mais trabalho, uso de mais materiais e necessidade de trabalhar em equipe.

A ênfase dada por Ariani em torno da naturalização da profissão de professor, enfocando as condições que a determinaram enquanto docente – a *vocação* anunciada pelo avô e única opção possível na sua cidade – é evidente. Mesmo com a expansão dos campi universitários ocorrida nas últimas décadas, predominam, ainda, nas cidades do interior, os cursos profissionalizantes de curta duração e os de licenciatura, em especial de Pedagogia. Ristoff (2011) salienta que, em geral, a interiorização acontece para suprir demandas e historicamente a lacuna de professores é grande, exigindo o aumento do número de cursos e vagas. Tal justificativa, entretanto, não deixa de supor a profissionalização de muitas pessoas em áreas de pouco interesse, conforme aconteceu com Ariani e sua impossibilidade de cursar o Técnico em Enfermagem.

Por fim, é interessante destacar inicialmente – uma vez que este tema será melhor desenvolvido nos núcleos posteriores – a mudança de metodologia como um divisor de águas para Ariani. A docente traz o *tradicional* como um termo que contém em si características pré-supostas que entrariam em contradição com um novo modo de pensar *sociointeracionista*,

esse último mais trabalhoso, que exige mais material e mais trabalho em equipe. Seria, então, o tradicional algo mais fácil de ser aplicado? Charlot (2008) desenvolve um debate sobre as tensões vividas pelos professores. Uma dessas tensões seria justamente a tensão “construtivista ou tradicional?”, na qual ele destaca o modo pejorativo que o “método tradicional” foi assumido, ao ponto de ser recebido como uma crítica por muitos, abrindo espaço para que alguns professores se auto intitulem como construtivistas mesmo que não tenham conhecimento ou práticas na área. Ainda de acordo com o autor, o professor tradicional seria representado como mais rígido, disciplinador, adepto de aulas expositivas, em oposição ao construtivista mais carinhoso, democrático, que faz trabalhos em grupos, utiliza materiais concretos, concepções essas assumidas por Ariani como corretas. Essa concepção “construtivista”, que, apesar do termo, pode ser expandida para “qualquer concepção não-tradicional”, acabaria trazendo uma angústia frente ao real, em que há alunos pouco dispostos a se engajarem em uma atividade intelectual, o que “não significa que os alunos sejam idiotas ou não gostem de refletir; significa, sim, que tentam sobreviver numa escola que os coloca em situações que contradizem os objetivos de espírito crítico e autonomia proclamados por ela” (p. 26); salas de aulas com muitos alunos e demandas difíceis de conciliar. Conforme relata Ariani, tal confronto foi repleto de dificuldades, sacrifícios, apontando para significações produzidas por pressões internas e sentidos nem sempre coerentes frente a tais imposições.

❖ “O bom de ser professor é que o pagamento... o pagamento não é o salário”

Este núcleo foi composto por 29 pré-indicadores aglutinados em dez indicadores e tem como tema principal o trabalho docente, tanto em relação às condições materiais para efetivação do trabalho quanto em relação às exigências/representações.

Indicadores

- ✓ Condições de trabalho docente
 - ✓ Profissão como dispositivo de bem/mal-estar
- ✓ Processo de inclusão como elemento de bem-estar no trabalho
 - ✓ Papel do professor
- ✓ O sistema como elemento que entrava o trabalho
 - ✓ Função do professor polivalente
- ✓ Necessidade de remediar dificuldades na aprendizagem

- ✓ Relação família-escola para o desenvolvimento dos alunos
- ✓ Representação da docente sobre os pais dos alunos
- ✓ Representação dos educadores

Ariani relata achar maravilhoso estar em sala de aula, que é professora porque gosta e entende ser necessário ter paixão pela Educação para se manter na área, porque o salário recebido pelo professor é desestimulante, não é o que ele merece. E, sendo assim, a professora relata que o pagamento do professor não é o salário, mas o prazer de ver um aluno que estava “travado” se desenvolver. Essa questão do pagamento se repete no discurso, ora como algo que por si só não motiva, ora como algo que não valoriza o professor, ora como algo que não paga o que ele faz. Na pesquisa realizada por Alves (2006), em que a autora apresenta as representações de docentes acerca da profissão, surge um elemento interessante e pertinente: as professoras poucas vezes se referiam ao salário como motivação, remetendo-se à profissão como sacerdócio, que deve ser realizada, sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, exatamente conforme Ariani traz em seu relato.

O bom de ser professor é que o pagamento... o pagamento não é o salário, porque o salário a gente não pode contar como sendo um salário decente, que o professor mereça para trabalhar numa única escola pra fazer mais e melhor. O ideal seria isso, trabalhar numa única escola pra fazer mais e melhor cada vez mais. Porém, como a gente tem que correr muito pelo trabalho em duas, às vezes, eu sinto que, “ah, eu podia ter feito melhor isso se eu tivesse tido mais tempo”. Porém, quando você percebe uma criança que estava travada, que não estava se desenvolvendo, que chega, que dá aquele salto, que anda, e você então, a mãe diz “professora, como fulaninho cresceu esse ano! Como ele melhorou nesse aspecto, naquele outro...” Esse é o pagamento, esse é o pagamento. (Professora Ariani, entrevista inicial, set./2013).

Ariani não chega a afirmar que trabalha *somente* por amor, mas deixa clara a necessidade de se constituir esse sentido diante de um quadro pouco animador. Ariani diz, nas entrelinhas, que é preciso cultivar outros elementos que a façam trabalhar, uma vez que as condições oferecidas ao professor, por si só, não motivam. Se o salário não é bom, se as condições oferecidas na escola não são boas, se não há amor pelo que se faz, como continuar desenvolvendo um bom trabalho? Situações difíceis pressupõem a necessidade individual de constituir sentidos a fim de desenvolver a resiliência (GARCIA, 2008). Além disso, historicamente, a profissão docente tem vivido uma tensão relacionada à representação que

Charlot (2008) chama de “professor herói e professor vítima”. Tal tensão apregoa, por um lado, aquele professor que, apesar de todas as condições adversas, desenvolve um excelente trabalho; por outro lado, aquele professor que se sente vítima das condições a que está submetido.

A motivação pode ser entendida como aquilo – o motivo – que move o sujeito para o objeto desejado. Os motivos podem ser de ordem extrínseca, isto é, são externos ao sujeito que age (por exemplo, trabalhar para ganhar dinheiro), ou intrínsecos, quando são algo do próprio indivíduo (trabalhar por prazer, por exemplo). Ambos atuam em relação, de forma que uma motivação interfere diretamente na ação do outro e, sendo assim, realizar afirmações categóricas que culpabilizam o sujeito que não se move por motivos internos (como o prazer, por exemplo) apenas em função da insatisfação com os externos (salário, por exemplo) seria, no mínimo, contraditório. O trabalho docente tem sofrido, ao longo das últimas duas décadas, uma desvalorização crescente, tanto em termos objetivos, quando não são dadas condições para a realização plena de um trabalho; quanto em termos subjetivos, quando se observa, no cenário nacional, uma significação negativa, vista como uma profissão sofrida, realizada apenas “em último caso”, sendo apenas uma porta de entrada (indesejada) para o mercado de trabalho. É neste contexto que os sujeitos se constituem, em que a Educação “por prazer” é desenvolvida apenas pelos sonhadores, é uma utopia.

Este movimento cresce, obviamente, em função do desenvolvimento de uma sociedade pautada no utilitarismo, no esvaziamento de conteúdos, os quais são entendidos como importantes apenas quando estão a serviço direto de algo, quando pode ser aplicado imediatamente no contexto. Neste contexto, esvazia-se também o trabalho docente que, desprovido de qualquer motivação intrínseca, busca sua satisfação nos elementos externos, tão desanimadores quanto os internos (vide a desvalorização salarial, falta de materiais nas escolas, carga horária excessiva, dificuldades de acesso/mobilidade, condições precárias em sala de aula, dentre outros elementos). Este panorama, deveras desanimador, é avaliado por muitos como “desculpas”, como “preguiça”, pois se endossa o discurso de que aqueles que se esforçam são recompensados; logo, quem não foi recompensado não se esforçou o suficiente. O peso do sucesso e do insucesso educacional é transferido unicamente para o indivíduo, retirando-se do contexto, das condições materiais a que os indivíduos estão submetidos, qualquer possibilidade de condicionamento da ação.

Como constituir, deste modo, motivos intrínsecos quando o patamar de exigência é praticamente inatingível? É neste íterim que Ariani traz a falta de empenho como algo que prejudica o desenvolvimento do trabalho; entretanto, a docente não menospreza as múltiplas

determinações, pois, além do empenho, ela entende que a falta de tempo do professor é tão prejudicial quanto a (falta de) ação individual.

Contribuindo para a disseminação destes ideais inatingíveis, temos os documentos que prescrevem a ação do professor. Conforme Bronckart (2009) sinalizava, os textos prescritivos parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso, propondo que a apropriação dos artefatos e aplicação destes seria suficiente para desenvolver nos alunos o conjunto de aprendizagens requeridas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, trazem explicitamente, em seu volume de Geografia para o Ensino Fundamental, a necessidade de que o professor crie e planeje situações que englobem os procedimentos de observação, descrição, experimentação, analogia e síntese, de modo que “os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios” (BRASIL, 1997). A amplitude da orientação ao professor aliada à promessa de sucesso gera a transferência de responsabilidade exclusivamente a esse profissional; assim, mesmo que ele planeje rigorosamente uma atividade didática, se não obtiver sucesso, o texto prescritivo dá margens à suposição de que não houve sucesso porque a atividade não estava adequada aos procedimentos sugeridos, os quais são tão amplos que dificultam o desvendamento da “fórmula mágica” para o sucesso em sala de aula.

Ariani: não há mais empenho do estado em concurso pra professor do fundamental I, você sabe. Vai passar tudo pro município né? Então isso foi um fator que deixou ao “Deus dará”. Então, nós temos muitos professores prestadores de serviço, o prestador ganha “dois tostões”, o prestador não fica depois do turno, o de manhã não volta à noite e do final da tarde vai embora, dificilmente um prestador fica pra participar da assessoria e o grupo mesmo que é efetivo é pequeno, é pequeno.

Geovana: Infelizmente essa função.

Ariani: É uma realidade que, se pelo ao menos pagasse um pouco melhor pra escola poder cobrar um pouco mais, porque não é fácil não, minha amiga, teve uma colega aqui que passou quatro meses sem receber e quando recebeu foi de uma vez, aí o imposto de renda abocanhou um pedaço deste tamanho porque avolumou né? Porque se ela tivesse recebido mês a mês não tinha nem pago o imposto, aí quer dizer, a pessoa gasta transporte, gasta roupa, gasta tempo, pra receber menos que um salário mínimo, é muito pouco, é muito desestimulante, muito. (Professora Ariani, entrevista final, dez./2013).

Ciente desse amplo debate, mesmo que não tão aprofundadamente, Ariani defende que, sem condições materiais efetivas, realizar um bom trabalho torna-se impossível. Para ela,

não é só pensar em um salário decente, mas que o professor pudesse trabalhar em apenas uma escola, o que proporcionaria mais tempo para se dedicar a pesquisas sobre os temas das aulas, ao desenvolvimento de planejamentos detalhados; que tivesse poucos alunos para poder conhecê-los e saber de suas necessidades e potencialidades; que não fosse exigido o conhecimento de todas as disciplinas do professor polivalente, trazendo a sugestão de divisão entre os professores de áreas de conhecimento; que a legislação não apenas impusesse as regras – como a promoção automática – sem garantir um efetivo acompanhamento das decisões – acompanhamento contínuo dos alunos com dificuldades, paralelamente à sala de aula, por exemplo; que os professores prestadores de serviço tivessem equiparadas as condições de trabalho com os professores efetivos. Sim, seria preciso paixão; mas paixão com condições efetivas.

❖ “reclamo, sou dura, sou disciplinadora, mas também sei acarinhar, sei acolher na hora certa”

Este núcleo foi composto por 36 pré-indicadores aglutinados em oito indicadores, cujos sentidos giram em torno da ação docente, tanto em termos de concepções educacionais que a embasam, quanto em realização e efetivação do planejamento.

Indicadores

- ✓ Concepção de planejamento
 - ✓ Condições de realização do planejamento
- ✓ Elementos que afetam concepções educacionais
 - ✓ Estratégias eficientes para uso em sala de aula
 - ✓ Resistência à mudança em relação à prática
 - ✓ Mudança de concepções a partir da prática
 - ✓ Flexibilização do planejamento
- ✓ Fatores que afetam o planejamento

Conforme foi exposto anteriormente, Ariani relatou apresentar muitas dificuldades ao se inserir na instituição atual devido à metodologia adotada, diferente da “tradicional”.

Eu senti um pouco a questão da metodologia, porque aqui já se trabalhava numa linha sociointeracionista, e eu vinha de uma linha mais tradicional. Porém, como a gente sempre participou muito de cursos, de congressos, a visão não era de todo tradicional mais. Não dá, né, você está em um mundo em constante mudanças, pra sentir um pouquinho essa diferença que eu tive que trabalhar mais, usar mais material do que usava lá, trabalhar muito em equipe, lá a gente trabalhava menos em equipe, aqui eu aprendi a trabalhar mais em equipe, e vi como as crianças conseguem... Eu ficava temerosa, achava que eles iam ficar muito indisciplinados, por conta da, a questão da disciplina é muito forte em mim, né. Então eu achava que eles iam ficar indisciplinados se eu montasse grupos com quatro, cinco alunos, e não! Eu fui vendo que a coisa fluía, eles já vinham com essa prática, chegavam já na segunda série com tranquilidade, já sabendo trabalhar. Eu tive que me adaptar na questão de não usar certos conceitos gramaticais, mas trabalhar com texto, né, a gramática totalmente contextualizada, sem estar passando conceitos isolados, para mim isso foi uma adaptação. Também foi muito tranquilo. E tive também o acolhimento da minha grande amiga Rosa, que era minha dupla, né, fazia dupla comigo na outra segunda série e, assim, ela foi um apoio fundamental para mim aqui na escola. Me acolheu, até ajudava a cicatrizar minhas saudades de lá, né, porque eu senti muita saudade de lá de Areia quando eu vim morar aqui. Mas foi muito tranquilo, sabe, foi assim, coisa de um mês, dois, e eu já estar engajada na metodologia da escola (Professora Ariani, entrevista inicial, ago/2013).

Ariani apresenta seu receio inicial de que os alunos ficassem indisciplinados caso ela fizesse uso de estratégias que estão ligadas teoricamente a uma outra abordagem educacional que não a tradicional. Entretanto, a partir da prática, de suas experiências, dos resultados obtidos por ela em sala de aula, suas concepções se alteraram, ao ponto de afirmar, em outro momento, que aquela nova metodologia seria mais adequada que a tradicional. Tal mudança de concepção foi guiada também pelas imposições sociais. Segundo Ariani, as constantes transformações que ocorrem na sociedade impossibilitam um pensamento imutável, ao que ela associa o método tradicional de ensino. Dois pontos parecem ser interessantes de observar em relação a esse tema. Primeiramente, nota-se o papel dos aspectos externos na constituição dos sentidos pelo sujeito; apesar de Ariani creditar às suas experiências a mudança de concepção educacional, duas fortes imposições agiam sobre tal percurso: a instituição, com a obrigatoriedade de utilização de uma metodologia específica e, de forma mais implícita, imposições externas produzidas em documentos educacionais. Ora, a influência de organizações monetárias internacionais na reforma dos currículos trouxe consigo um diagnóstico de crise educacional, o qual defendia que o insucesso educacional acontece por

causa das mudanças sociais e, sendo assim, a solução para os problemas na Educação estaria na mudança metodológica para “acompanhar tais transformações”. Nesse sentido, sugeria-se nas entrelinhas a centralização do controle pedagógico, o controle do Estado pelo currículo, ao mesmo tempo em que se descentralizava a administração da Educação – interesse econômico envolvido na produção de documentos reguladores do currículo (BRONCKART; MACHADO, 2004). Observa-se, assim, que Ariani produziu seus sentidos na relação dialética entre os elementos do contexto social (exigências institucionais e nacionais), quando trouxe a imposição da escola de uma concepção educacional e advogou pela necessidade de transformações ante a suposta crise educacional, e da subjetividade (as experiências junto aos alunos), quando verificou na prática que tais concepções obtinham resultados satisfatórios.

Outra questão relevante a se destacar está nas elaborações de Ariani em torno de “metodologia tradicional X metodologia da escola (que se intitula sociointeracionista)”. Fica bem claro, em sua fala, o aspecto negativo e de inferioridade que ela estabelece à Pedagogia Tradicional. O receio de indisciplina nos alunos a que Ariani se refere relaciona-se a estratégias que ela entende como “não tradicionais” em oposição às entendidas como “tradicionais”: professor tradicional apenas expõe conteúdos (aula expositiva); professor tradicional não faz trabalhos em grupo; professor tradicional não utiliza materiais nas aulas; professor tradicional preza pela disciplina em sala de aula; professor tradicional não contextualiza os conteúdos; características essas consideradas ruins. A determinação social presente em tal discurso é visível. Saviani (2003), quando discute as controvérsias envolvidas historicamente nas Pedagogias, apresenta a escola tradicional como uma iniciativa de consolidação da democracia burguesa, a qual converteria súditos em cidadãos a partir do momento em que os retirassem da ignorância, suposta causa da marginalização. Frente ao fracasso da escola em promover a universalização, surge o movimento da Escola Nova, com vistas à equalização social, em que o marginalizado é o rejeitado, não mais o ignorante. Desloca-se o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (p. 9). O discurso de Ariani parece refletir imensamente o ideário escolanovista quando traz o que um professor deve fazer em oposição ao que não deve fazer (professor tradicional). As estratégias supracitadas assumidas como ideais por Ariani guardam uma semelhança com a descrição da Escola Nova feita por Saviani (2003), como diz o autor:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor

teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num **ambiente estimulante**, portanto, **dotado de materiais didáticos ricos**, biblioteca de classe, etc. (SAVIANI, 2003, p. 9, grifos nossos).

Nessa direção, os sentidos produzidos por Ariani em relação à sua metodologia estão também ancorados nas produções sociais, uma vez que o ideário escolanovista, por ter sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores (e nos documentos oficiais prescritivos). Cabe destacar que as consequências de tal discurso foram mais negativas do que positivas, pois o afrouxamento da disciplina e despreocupação com a transmissão de conhecimentos acabou por gerar nos professores a necessidade de rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 2003). Em conformidade com a concepção pedagógica adotada na atual escola, Ariani propõe que o planejamento das aulas deve estar focado no material e no cotidiano dos alunos. No indicador “estratégias eficientes para uso em sala de aula”, foram destacados treze pré-indicadores, dentre os quais nove focam a necessidade de utilização de materiais concretos, pois com eles haveria mais aprendizagem e relação com o cotidiano discente, com aquilo que ele já sabe. Junto a isso, Ariani apregoa que cada professor adéqua seu planejamento de acordo com as suas necessidades e sua turma; que a flexibilidade do planejamento está atrelada a elementos externos (aluno e/ou instituição) e que é preciso dar condições de efetivação do planejamento, especialmente menos turmas e disciplinas.

O excerto abaixo foi extraído da conversa com a professora, na última entrevista, sobre seu planejamento, momento em que, debruçada no seu plano (Anexo B), realizava comentários sobre as aulas planejadas.

Geovana: Ah que bom... Eu tava dando uma olhada aqui. É... Ariani, achei interessante dois momentos específicos que eu queria conversar com você sobre eles, um deles foi sobre a aula sobre sistema monetário brasileiro. Você lembra como é que foi?

A gente trabalha com cédulas, aquelas cedulazinhas de brinquedo (Né?) esse ano a gente não fez, mas teve ano que a gente montou um espécie de supermercado na sala, então, eles passavam, pegavam os produtos aí ia pro caixa, o caixa somava numa calculadora, aí pagava e tinha que dizer quanto ia receber de troco. Foi bem interessante e a gente usa muito aquilo porque eles já são maiores, eles lidam muito com dinheiro e os preços na cantina: “quanto é o suco, quanto é o salgado?”. Aí a gente aproveita, o salgado é tão saudável quanto o bolo, é tão saudável quanto a salada, já vai interligando, interdisciplinando.

G.: É porque eu tava observando aqui justamente uma curiosidade (Né?) que você colocou como metodologia: utilização de material

concreto, a realização do minimercado e o uso de calculadoras, aí você falou que o minimercado não aconteceu.

É, esse ano não aconteceu, mas em outros anos já.

G: E teve algum motivo pra não ter realizado?

Foi tempo mesmo.

G: Tempo...

A gente teve muito evento e teve muita paralisação, então, às vezes, a gente se programa pra um dia, aí de repente, “ah não naquele dia tem uma paralisação”, aí no outro dia já sufoca para você fazer, esse ano a gente não fez.

G: É em termos de planejamento, planejamento é isso, muita das vezes você quando pensou na aula sobre trabalhar com as cédulas, com eles, com valores é...

Com as cédulas a gente trabalhou, mas não fez o minimercado com eles esse ano.

G: Aí como é que você faz na hora para mudar o planejamento, tem alguma coisa que interfira, ou normalmente o planejamento, ou ele vem acontecendo da forma que vocês pensam?

Geralmente, acontecem, o que interfere geralmente fatores externos (Né?) são essas paralisações. Pronto, esse final de ano sufocou um pouco a realização das recuperações porque a gente faz avaliação, aí retoma os conteúdos com eles, explica novamente, faz atividade, tira dúvidas pra poder aplicar a recuperação. Esse ano praticamente a gente não teve esse tempo de estudar novamente, porque no dia que a gente marca tem o quê? Uma paralisação. Quando a gente organiza o pensamento da gente, o planejamento, tal dia quando chegou tal dia, eu nem tava aqui, foi um dia que eu tinha saído um pouquinho antes. Na quarta-feira eu só tenho aula até nove e meia, aí eu tinha ido ao médico aí liguei de tarde, amanhã, na terça, aliás, aí amanhã não vai ter aula, tem uma paralisação, que era um dia que a gente já tinha marcado para fazer essa revisão, eles ficam meio que no “preju”, aí a gente empurra pra casa porque vai na agenda pra estudar, aí os pais apoiam. (Professora Ariani, entrevista final, dez./2013).

A visão que Ariani traz dos seus planejamentos é bastante coerente com a concepção pedagógica escolanovista subjacente ao seu discurso, em que o foco está muito mais no aluno e ao professor caberia apenas ter condições de realizar o ideal – contextualizar o conteúdo, desenvolver materiais, fazer atividades fora de sala de aula, desenvolver trabalhos em grupo. Isso fica claro quando, em alguns momentos ao longo das entrevistas – incluindo o excerto acima –, a docente reclama a falta de materiais e espaço na escola, para o desenvolvimento das atividades; elementos extrainstitucionais (como as paralisações); e indisciplina dos alunos enquanto “entraves” para a efetivação dos planejamentos. As condições subjetivas efetivas da docente de realização dos planejamentos parecem ser oprimidas pelos elementos externos, em vez de dizer “eu não consigo/não quero fazer”, afirma “eu não consigo/não quero fazer *sem* as condições necessárias”. Ou seja, Ariani não parece questionar as prescrições em si, mas

apenas as condições dadas para a realização delas. Apesar de ser esse o explícito do discurso, em algumas situações, cujas ênfases foram fortes o suficiente para serem notadas, Ariani debate a questão da disciplina, elemento “afrouxado” dessa nova metodologia, evidenciando a contradição em si, a luta entre “ser uma professora tradicional ou não”.

Não tinha muita paciência, achava que não ia suportar as crianças, porque elas eram muito teimosas, elas eram, assim, um tanto quanto indisciplinadas... (Professora Ariani, entrevista inicial, set./2013).

Então estar na sala de aula pra mim é maravilhoso, me entendo com as crianças, reclamo, sou dura, sou disciplinadora, mas também sei acarinhar, sei acolher na hora certa. (Professora Ariani, entrevista inicial, set./2013).

eu ficava temerosa, achava que eles iam ficar muito indisciplinados, por conta da, a questão da disciplina é muito forte em mim, né. (Professora Ariani, entrevista inicial, set./2013).

os alunos da tarde tem uma realidade diferente dos da manhã, os da tarde são mais agitados, mais indisciplinados pelo que a gente escuta. (Sim, tô entendendo) E o da manhã a gente consegue um pouco mais de calma, a gente até consegue andar digamos, assim, um pouco melhor. (Professora Ariani, entrevista final, dez./2013).

Nos excertos acima, revelam-se dois momentos: antes da entrada na escola e depois de se adaptar à nova metodologia. Eles revelam, também, que Ariani não modificou suas crenças, embora elas apareçam de forma adaptada, recriada, o que sugere mudança de sentidos – impulsionada também pelos elementos externos – e, portanto, mudança de pensamento (VIGOTSKI, 2001a). A oposição colocada entre afetividade e disciplina, efetivação do planejamento e disciplina, ao mesmo tempo em que Ariani relata a importância deste elemento para ela, parece destacar uma contradição interna, exigindo que ela recrie esse aspecto da sua subjetividade. Ariani pede disciplina, **mas** sabe acarinhar. O uso de uma conjunção adversativa costuma orientar argumentos para conclusões contrárias (KOCH, 2008); assim, se fosse possível reconstruir a fala de Ariani, ter-se-ia: “embora disciplinadora, posiciono-me dentro da concepção pedagógica da escola”. Logo, as discussões permitem observar que tanto os significados quanto os sentidos de Ariani são singulares, subjetivos, mas também condicionados por condições materiais, pois foram transformados ao longo da sua trajetória e demandas sociais concretas.

❖ “Elas complementam, elas enriquecem o trabalho”

Este núcleo foi composto por 20 pré-indicadores aglutinados em seis indicadores, e o tema principal abordado foi a formação continuada em serviço.

Indicadores

- ✓ Condições de realização de formações em serviço
 - ✓ Assessorias como espaço de integração
 - ✓ Assessorias como espaço de diálogo
- ✓ Assessorias como dispositivo de intervenção
 - ✓ Assessorias como dispositivo de avaliação
 - ✓ Assessorias como dispositivo de bem-estar

Ao longo das duas entrevistas, a impressão obtida pela entrevistadora foi de pouca abertura para o aprofundamento acerca do que acontecia nas formações, ou, talvez, dificuldade de Ariani em exprimir suas impressões.

Eu gosto das assessorias. Eu gosto, eu só falto quando é extremamente necessário, elas sempre somam e até mesmo, às vezes, a experiência de um colega que deu certo na sala dele, não dá certo na sala do outro e a gente discute porque que não deu ou que deu certo lá na dela e funcionou na minha também. Então, são experiências que colaboram no desenvolvimento do todo. A participação dos assessores... Esse ano nós tivemos uma presença mais efetiva de português e matemática, já foi bem melhor, tivemos também Pedro com geografia e Ana com história.

Não funcionou?

Funciona, mas não tanto quanto as outras duas, porque são pessoas com muitas atividades, aí precisava de mais dedicação. E também, pra ser honesta, não é uma questão só deles, é do grupo valorizar a assessoria, tá precisando disso, não tem valorizado não, tem muita pouca participação dos professores assim do fundamental, eu percebo isso.

Aí por que você acha que, que não...

Há um desestímulo, um desestímulo sabe? A gente não focou ainda os motivos. Aquela coisa é empurrada com a barriga, um joga pra lá, outro joga pra cá algum motivo, mas na realidade eu acho que falta compromisso, o termo é esse, compromisso. Houve uma rotatividade de professor muito grande, não há mais empenho do Estado em concurso pra professor do fundamental I. Você sabe, vai passar tudo pro município, né? Então, isso foi um fator que deixou ao “Deus

dará”, então nós temos muitos professores prestadores de serviço, o prestador ganha “dois tostões”, o prestador não fica depois do turno; o de manhã não volta à noite e do final da tarde vai embora, dificilmente um prestador fica pra participar da assessoria e o grupo mesmo que é efetivo é pequeno, é pequeno.

[...]

O que é que você diria de diferença que houve, porque se falou da falta de tempo, Ana é a do ensino médio né?

É História.

Que tá dando História. Você acha que qual foi o diferencial de matemática e português que você citou aqui?

Assim, João ele é novo na escola, ele é efetivo, passou no concurso há pouco tempo e foi convidado porque ele tem know-how, então tem conhecimento e os cursos necessários pra assumir a assessoria, então, ele chegou com muita boa vontade, com muita garra, sabe? Muito empolgado, a empolgação dele e é também se, não sei, aquela frase “Santo da casa não faz milagre”, porque Ana e Pedro já estão na casa, Pedro é o coordenador geral, Ana é coordenadora do médio, não sei se isso dificulta você ter um olhar mais agraciado pra eles.

Tô entendendo.

Num sei se é um aspecto, porque Pedro se esforça, eu percebo. Ana também. No outro ano, ela trouxe uma metodologia de uso da música, as paródias como ajudam, foi bem legal, mas esse ano deixou a desejar.

Você acha que talvez fosse o compromisso se da...

Não, o compromisso do grupo.

Não, o empenho, num sei o empenho que você falou de João em trazer essa... E Renata...

E Renata a gente foi cutucando. Renata e isso assim? Porque ela é muito aberta, ela ouve, ela aceita, então, a gente foi sugerindo, sugerindo, e ela foi aceitando, aí a gente passou a trabalhar naquela linha que a gente tava traçando, então, a gente tava traçando, então eu não tinha do que reclamar, não fomos nós que sugerimos, né? Então, nós temos que ir, né? E a gente foi e ela foi, bem nós fizemos análises aqui de avaliações, ótimas análises, ótimas e a gente ia cuidando as observações de todo mundo e as delas, o olhar dela, uma pessoa que tem doutorado, é um olhar bem criterioso para cada questão e ela ia, olha isso daqui, leva isso, isso daqui só traz isso, aí as linguísticas da vida, metalinguísticas de num sei que mais lá, todas as linguísticas (Risos) e foi trazendo.

Ariani acredita na importância das assessorias enquanto um espaço de integração, de modo que possa dividir com outros colegas as experiências; de diálogo, quando, em conjunto com os formadores, podem traçar possibilidades diante do contexto em que se inserem; de intervenção e avaliação, de forma que sejam construídas estratégias alternativas e realizados exercícios autoavaliativos do docente em relação ao conteúdo e à aplicação dele. Há aqui um claro movimento de oposição a formações continuadas de cunho puramente cognitivista, em

que um formador oferece habilidades e competências ao professor, em benefício de formações em que o conhecimento e as possibilidades do professor sejam valorizados e, não só isso, considerados enquanto constituintes daquele trabalhador (GATTI, 2008). Nessa direção, o contexto não somente influencia, ele *faz parte* dos sujeitos. Parece que os assessores de Matemática e Português estavam trabalhando nessa direção, de servirem como um suporte, de buscarem transformações a partir das possibilidades.

Em relação às assessorias de História e Geografia, Ariani tenta justificar a insatisfação em duas direções: ou não funcionaram por causa dos assessores – pessoas ocupadas, funcionários já conhecidos – ou pela falta de compromisso dos colegas. A justificativa em torno dos assessores não se sustenta, uma vez que os assessores de Português e Matemática também são pessoas ocupadas e esse último também é “da casa”, apesar de ter chegado há pouco tempo. A segunda justificativa, por sua vez, apareceu somente para dar suporte ao “não funcionamento” de duas assessorias, sendo assim, se existe uma *falta de compromisso* – entidade questionável por si só –, ela não deveria acontecer de forma generalizada? O que sustentaria a significação das assessorias “que funcionam”? Parece haver um outro elemento permeando a produção de sentidos de Ariani, o qual possivelmente se sustenta na colaboração nas formações continuadas enquanto possibilidade de implicação e, conseqüentemente, maior efetividade da atividade.

A função de coordenação exercida pelos assessores de História e Geografia institui uma diferença de autoridade que pode gerar entraves para diálogos de trocas efetivas. Não se quer dizer com isso que os assessores deliberadamente ajam enquanto autoridade inatingível, mas, quando se observa que é obrigatório participar das assessorias e que as pessoas responsáveis diretamente pela avaliação dos funcionários são justamente os assessores, como se estabelecer um espaço em que a representação/o imaginário/a percepção da sanção não se faça presente? Da mesma forma, como dizer a uma entrevistadora que seus coordenadores não estão desenvolvendo as assessorias de forma que agrada aos professores? Diante desse quadro, parece que o discurso produzido em torno dessa questão foi condicionado por elementos maiores e fica difícil afirmar se Ariani realmente produz esses sentidos em torno das assessorias, ou se suas falas – deveras limitadas sobre o tema – estão cerceadas por outros elementos. Além disso, é importante destacar que o discurso de Ariani é produzido limitado por um contexto específico e potencialmente inibidor: uma entrevista realizada na escola sobre as assessorias cujos responsáveis são pares em status de maior poder.

Por outro lado, ao aliar o relato de participação nas assessorias da entrevistadora (seção 2.1) com as produções de Ariani, um dado novo é construído. Durante as formações,

especificamente de Geografia, foi observado um ambiente similar a uma sala de aula tradicional, com um professor – o assessor – detentor de um conhecimento a ser passado para seus alunos – os professores. Naquele espaço, havia poucas intervenções dos participantes, os quais pareciam não ter (ou não sentir) abertura para o diálogo. Questiona-se, então, se tal desestímulo não estaria ancorado em uma quebra com a constante proletarização docente que se reflete na ausência de autonomia do professor, que termina controlado por mecanismos externos, metodologias prontas e prescrições. Ao se defrontar com uma outra possibilidade de formação, dialogada e integrada, Ariani não aceita tal controle externo de suas tarefas, não vê como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas (CUNHA et al., 2004). Nesse sentido, repassar aos colegas uma falta de compromisso serviria bem, pois talvez esses mesmos colegas percebam esse controle externo com a inevitabilidade não observada por Ariani e tenham renunciado à autonomia, renúncia essa ausente nas produções de Ariani. A falta de compromisso, então, seria entendida como uma renúncia.

❖ *Aproximações dos sentidos produzidos por Ariani*

Ao longo desses quatro núcleos de significação, foi possível observar a forte influência de fatores externos na produção de sentidos de Ariani, ao mesmo tempo em que há, por parte da docente, questionamentos que parecem caminhar para uma ressignificação da ação. A carreira de Ariani se inicia por influência da família e pela falta de opção, não havendo desejo, o qual, segundo ela, foi *despertado* com a entrada em sala de aula. A necessidade em afirmar o amor pela profissão permeia boa parte das entrevistas, desde sua entrada na docência até a representação que ela elabora da profissão. Todos os elementos externos negadores de um bom exercício profissional parecem vir à tona e ser compreendidos como parte da profissão, tais como a remuneração, falta de materiais, falta de tempo para o professor, entre outros. E é *apesar* de tais elementos que Ariani segue afirmando seu amor pela profissão, pela impossibilidade de realizá-la sem paixão, única fonte de prazer. Nesse sentido, o “ser professor” traz em si a contradição de ser elemento de bem-estar, ao mesmo tempo em que gera mal-estar. Possivelmente, tal contradição exista em qualquer profissão, mas a docência, especialmente nas séries iniciais, foi vinculada historicamente a um quase-sacerdócio, exercida tipicamente por mulheres que “nasceram para isso”, uma vocação que as faz vítimas delas mesmas, vítimas da naturalização do papel de mulher-professora, o professor-herói (ALVES, 2006; CHARLOT, 2008).

Desse modo, parece ser impensável à professora relatar falta de amor com o que faz ou, até mesmo, dizer apenas que é algo necessário para sua sobrevivência. É comum, no discurso de professores, inexistir, ou ser pouco mencionadas, questões materiais como forças propulsoras para mantê-los na profissão, apesar de ser exatamente isso que os mantém na maioria das vezes. Assim como Ariani, existem milhares de professores no Brasil que assumiram a profissão por necessidade e se encontram diante de uma outra necessidade, que é constituir sentido de prazer, apesar de todas as adversidades. Junta-se a isso o movimento de proletarização do professor, que se torna vítima de prescrições, exigências muitas vezes inatingíveis, um mero reprodutor de tarefas, alguém que vai desenvolver habilidades e competências em seus alunos. Nesse ínterim de retirada de autonomia, parece haver, por parte da Ariani, uma recusa em aceitar a falta de autonomia, reclamando para si a organização dos planejamentos, de acordo com as suas necessidades, e questionando formações continuadas que não deem ao professor esse poder. Em contrapartida, toda flexibilização da sua ação está restrita a elementos externos. Ariani sente-se obrigada, por exemplo, a modificar o seu planejamento quando se defronta com a falta de materiais; entretanto, no que concerne às formações em serviço, apenas aquelas que não se restringiam a uma visão cognitivista (GATTI, 2008) tiveram algum tipo de impacto na sua ação, como a transformação das avaliações, por exemplo.

Na mesma direção, observou-se que a falta de questionamento em torno da metodologia da escola gera em Ariani o sentimento de inconsistência, pois ao mesmo tempo em que se obriga a seguir uma metodologia “sociointeracionista”, acredita na necessidade de características vistas como tradicionais (e negativas). Não há um questionamento da própria prescrição, mas tão apenas das condições de realização das prescrições. Sendo assim, observa-se a necessidade não apenas de devolver a autonomia ao docente, através de formações que o auxiliem a ensinar, não que busquem ensiná-lo a ensinar, mas também permitir a ele a apropriação do seu fazer, muitas vezes enevoadas por determinações sociais. Os sentidos produzidos por Ariani modificaram-se no confronto com as imposições sociais, institucionais, e também junto a assessorias colaborativas, permitindo a ela recriar, reconfigurar os sentidos da própria ação, acentuando mudança de pensamento (VIGOTSKI, 2001a).

3.2.2 Reconfiguração da ação através dos textos

O desenvolvimento do planejamento de Ariani, diferente do da professora Andreia, não estava registrado como planos de aula, mas apenas um plano de curso da área de

Matemática. Ariani justificou essa questão informando que ela era responsável por planejar apenas Matemática, ao passo que outra colega ficava com a área de Português e outra com História e Geografia. Disse que todos se reuniam para avaliar se o plano de curso estava de acordo com as possibilidades de aplicação e que cada professor teria liberdade de adequar à sua sala de aula. O interessante, ou talvez preocupante, é que Ariani não possuía os planejamentos das outras áreas, apontando para a possibilidade de que os planejamentos sejam significados apenas como parte da burocracia institucional, cada um realizava a sua parte e o todo era desconsiderado.

Tal formatação, de separação dos professores por área, era uma característica do turno da manhã, pois as professoras do Ensino Fundamental I do turno vespertino eram responsáveis por apenas uma turma e todas as disciplinas. A pesquisadora teve acesso ao plano de curso de Matemática do 5º ano, realizado por Ariani, já em dezembro de 2013, na última semana de aula e, conforme a professora ressaltou, estava incompleto (faltavam os 3º e 4º bimestres). Assim como os planos da professora Andreia demonstraram, o segundo semestre na instituição, em termos de planejamento, parece não ser rigoroso ou sequer acontecer.

A organização do plano de curso (Anexo B) parecia contemplar todo o necessário, possuía os objetivos, os conteúdos, os procedimentos, recursos e avaliação. Para o estabelecimento de uma burocracia, o documento parecia cumprir o seu papel. Ao final do planejamento do bimestre, havia um espaço a ser preenchido com os conteúdos que não foram trabalhados, os motivos e encaminhamentos propostos. Todos os espaços estavam em branco no final do ano letivo. Desse modo, a ferramenta que poderia atuar como elemento de reflexão, de reconfiguração da ação, ficou estagnada no papel no início do ano letivo.

Quando confrontada com seus planos, Ariani ressaltou a característica da “flexibilidade”, que aquilo servia como guia, mas nem sempre era realizado; não falou nada, entretanto, sobre a ausência do segundo semestre, destacou apenas sua incompletude. Ao longo das entrevistas, Ariani apontou para mudanças no planejamento em três momentos principais. Em um momento, falou do livro didático, que nem sempre possuía uma ordem lógica, coerente com o cotidiano escolar, e que as reflexões em torno disso – ocorridas também nas assessorias – os fizeram modificar a ordem que alguns conceitos eram trabalhados em sala de aula. É possível, então, que o plano de aula da professora seja apenas organização da tarefa, dos conteúdos e recursos, diante do livro didático adotado na escola. Em um segundo momento, abordou os cancelamentos de aula por diversos motivos (paralisações, eventos na escola) como fonte de flexibilização do planejamento, obrigando-a a

ministrar muitos conteúdos em menos tempo, prejudicando, às vezes, a utilização dos recursos que foram pensados.

Por fim, em um terceiro momento, ela citou a prática, a experiência, o momento da aplicação. Ariani verificou que às vezes o interesse dos alunos estava em uma direção passível de realizar relações com o conteúdo e por isso, muitas vezes, encaminhava a aula por outros caminhos de modo a garantir que os alunos se envolvessem. Essas reflexões, entretanto, não puderam ser observadas, uma vez que os planos de curso permaneceram estáticos a partir da sua produção e não foram reconfiguradas elaborações para o restante do ano. Sendo assim, é legítimo afirmar que os planejamentos organizam a tarefa em termos de conteúdos, mas não refletem as reconfigurações na ação, as quais são limitadas ao cotidiano. Cabe ressaltar, entretanto, que as tarefas direcionadas aos projetos pedagógicos foram detalhadamente produzidas e documentadas, possivelmente porque há na escola o incentivo às aulas por projetos e existe no Estado benefício financeiro àqueles que os desenvolvem. Logo, a regulação da ação parece estar vinculada muito mais a elementos externos do que a internos, reflexivos da professora, o que também se observou nos núcleos de significação quando Ariani apontava modificações no planejamento apenas diante de demandas externas e não colocava em evidência as prescrições da instituição.

3.3 Professora Raquel

Raquel, professora de História do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, atua na instituição como prestadora de serviços e está responsável também por uma disciplina no curso de Licenciatura em História da Universidade do Vale do Acaraú. Seu interesse em se envolver na pesquisa ocorreu durante os momentos em que a pesquisadora esteve presente nas assessorias de História, consideradas por ela como marco na sua trajetória enquanto professora.

3.3.1 Sentidos produzidos por Raquel

As entrevistas com a professora permitiram que fossem constituídos cinco núcleos de significação (Apêndice C) a partir de 56 indicadores. O primeiro núcleo de significação tem como foco a trajetória individual de Raquel; o segundo núcleo aborda os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem; o terceiro núcleo foca na sua subjetividade e concepções

acerca da profissão; o quarto núcleo traz à tona questões sobre planejamento e efetivação da ação; e, por fim, o quinto núcleo aborda as assessorias.

❖ “queria ser alguém que estudava, queria ser alguém que fazia faculdade”

Este núcleo de significação foi composto por 38 pré-indicadores aglutinados em cinco indicadores, tendo como tema principal a trajetória individual de Raquel, que foi permeada por outros significativos, como seus pais e professores, e pela representação que ela tinha de estudo, de Educação.

Indicadores

- ✓ Elementos objetivos que afetaram a sua história
- ✓ Elementos subjetivos presentes no percurso escolar
- ✓ Elementos subjetivos que afetam a objetividade
- ✓ Elementos subjetivos que afetaram a sua história
- ✓ Outros significativos na trajetória pessoal/profissional

Ao ser questionada sobre seu percurso individual, Raquel inicia enfatizando o prazer que sempre encontrou nos estudos.

sempre gostei de estudar, sempre tava na escola. Minha mãe também tem uma influência muito forte, porque meu pai de criação, que é o pai que eu conheço, meu pai biológico conheço, mas não tenho muito interesse, mas meu pai de criação ele é analfabeto, agora é uma pessoa extremamente inteligente, mas nunca deu muito valor à educação, mas na minha casa o mais importante era sempre o serviço doméstico. Já minha mãe ela tem ensino médio incompleto, mas ela dá um valor fora de série à educação e ela sempre foi muito influente na minha vida e com isso eu dei muito valor à educação, muito valor aos meus estudos. Já minha irmã, ela era muito influenciada pelo meu pai, ela não dava valor, não se importava muito com os estudos, era do tipo de aluno que “fila”, que não estudava direito, tinha ameaça de ir para a prova final e minha mãe sempre foi muito rígida com as duas por igual, mas o meu pai sempre foi a maior influência da minha filha, minha irmã, aliás, então, se por um lado eu me esforçava desde cedo para não filar, eu botei isso na minha cabeça, eu não vou filar, porque aluno que fila não aprende e quando eu estava na quarta série, eu me lembro, foi uma coisa assim marcante para mim, não sei de onde veio essa, aí eu cheguei para minha mãe e disse: “Mainha, é vou estudar bem muito, não filo não porque eu querendo aprender

tudo, porque eu vou fazer faculdade”. A minha mãe me disse (isso eu não esqueço, eu sempre repito isso): “Minha filha olhe (É...) se você chegar, chegando a fazer o ensino médio já tá tão bom, já dá para você trabalhar, fazer um monte de coisa, porque universidade é uma coisa muito difícil, você sabe que eu não tenho condição, mas estude direitinho porque é o melhor que você pode ter é de acordo com os seus estudos” Minha mãe disse (Né?). Minha mãe é empregada doméstica, até hoje ela ainda trabalha, mas não com a rotina que tinha antes, mas ainda continua tomando conta da casa que é vizinha à casa da gente, aí aquilo me marcou muito na quarta série e eu segui esses planos, nunca fui de filar. (Professora Raquel, entrevista inicial, set./2013).

Apesar do discurso enfático sobre o prazer de estudar, sua mãe a desestimulou desde cedo com relação à formação universitária, talvez porque isso se contrapunha à valorização dos serviços domésticos que existia em sua casa, especialmente na figura do seu pai. Além disso, a formação universitária parecia fora do alcance daquela família, um sonho longínquo e quase impossível de ser realizado, dada a desvalorização dos estudos naquele espaço. Em algumas cidades do interior, de fato não costuma haver muitas opções para as pessoas mais humildes que não possuem condições de financiar os estudos em cidades-polo. Além disso, a condição da mulher como representante dos cuidados com os filhos e com a casa, cabendo ao homem buscar o sustento e receber formação, é antiga. Desde Adão e Eva, prega-se a inferioridade feminina, muito reforçada durante a Idade Média quando a Igreja detinha o poder e, com isso, ampliava o poder patriarcal (LIMA, 2009). A determinação de um “papel feminino” parece ser ainda mais forte no interior do país, em locais constituídos por limitações de espaço e de oportunidades que se refletem na manutenção de uma estrutura patriarcal.

Apesar desses elementos, Raquel manteve sua intenção de estudar e chegar um dia à universidade. Seus desejos foram fomentados quando teve a oportunidade de conviver com o prefeito da cidade, que foi responsável não apenas por auxiliar sua família financeiramente, mas também oportunizou à Raquel o contato com leituras, permitindo a ela a percepção de um outro universo.

Então quando eles fizeram a casa, a gente estava sempre lá, e uma coisa que eu fiquei, assim, achava a coisa mais linda do mundo, era a biblioteca que ele tinha para estudar, esse prefeito. Aí ele dava alguns livros à gente, aí eu lia aqueles livros e influenciava no que eu escrevia, eu acho que foi muito importante na minha vida porque era aquilo que eu queria ser, queria ser alguém que estudava, queria ser alguém que fazia faculdade. (Professora Raquel, entrevista inicial, set./2013).

Durante toda a entrevista, Raquel enfatiza as suas características pessoais enquanto aluna, que estudava, que gostava de ler, que queria fazer ensino superior; ao mesmo tempo em que destaca pessoas, inclusive muitos professores, como alimentos de um desejo que era dela. O único momento em que relata um fracasso – quando reprovou na alfabetização –, justifica-o como preguiça, reforçando a sua percepção de que somente o sujeito é responsável por seus resultados; contraditoriamente, destaca a outra professora de alfabetização que teve e à qual deposita a responsabilidade de tê-la “fixado em sala de aula”. Tais falas parecem dar à Raquel a culpa pelos fracassos, e a ela e a outrem a responsabilidade pelo sucesso. Em nenhum momento há indicação de que alguém pode ser responsável por falta de motivação, indicando uma concepção de sujeito ativo típica da sociedade capitalista, pautada no liberalismo e meritocrática, em que o sucesso e o fracasso são exclusivos do indivíduo. O limite do liberalismo presente em nossa sociedade é justamente a “igualdade” de resultados, uma vez que se atribui ao “esforço” papel central na explicação do sucesso dos indivíduos, o que seria uma reminiscência do “dom” e base para justificar as desigualdades sociais (FREITAS, 2011). Nessa direção, Raquel relata que, apesar das dificuldades e de estudar em escola pública, conseguiu passar no vestibular porque ela se esforçou e estudou. Apesar de todas as condições de constituição serem negadas nessa visão, deve-se entender isso do ponto de vista de Raquel, que tinha um pai analfabeto que não valorizava o estudo e uma mãe que valorizava, mas não que pôde apostar no sonho de Raquel.

Essa visão tem força na história de Raquel, mesmo havendo menção a diferentes pessoas que impactaram em suas escolhas e as reforçaram. A escolha por estudar, fazer universidade, foi reforçada durante a infância até mesmo quando era reconhecida por seus esforços, desde as notas que recebia até elogios e apelidos que a família dava (ela era chamada de “dicionário”, por exemplo). Raquel se constituiu como “menina estudiosa”, aceitou esse rótulo e o manteve em cada evento da vida, dando sentido às suas experiências nessa direção – quando engravidou na adolescência, por exemplo, significou o evento como força motriz para mais esforço, a fim de oferecer um futuro melhor para a filha. Isso mostra a subjetividade de Raquel, que é, ao mesmo tempo, singular e atravessada pelo contexto, e apresenta a unidade necessidade/motivo como constitutivo do ser humano, configurações mediadas por sua relação com o mundo. A história vivida enquanto aluna e sujeito teve forte influência na forma como Raquel vê os seus alunos e vivencia a docência, dando margens a outro núcleo de significação expresso a seguir.

❖ “tudo que eu faço em sala de aula é graças a essa minha sede de aprender”

Este núcleo de significação foi composto por 34 pré-indicadores aglutinados em 11 indicadores e teve como tema principal a concepção de Raquel acerca dos atores do processo ensino-aprendizagem, que apresenta forte vínculo com sua própria história e representações de si mesma.

Indicadores

- ✓ Autorrepresentação como aluna
- ✓ Autorrepresentação enquanto professora
- ✓ Interferência das concepções dos pais no andamento das atividades pedagógicas
 - ✓ Relação família-escola para o desenvolvimento do aluno
 - ✓ Relação professor-aluno
 - ✓ Representação da relação professor-aluno
 - ✓ Representação de aluno
 - ✓ Representação de professor
 - ✓ Representação de professor e de aluno
 - ✓ Representação de professor e de ensino
 - ✓ Representação dos pais de alunos

Raquel, conforme se observou no núcleo anterior, via-se como uma pessoa que tinha prazer em estudar, era uma aluna que não copiava as respostas dos outros colegas e que apreciava professores que incentivavam posturas críticas em vez do que ela chamou de “decoreba”. Nessa direção, acredita que alunos que copiam dos outros não aprendem e que devem ser sujeitos de voz e vez. Assim como ela enquanto aluna, entende que ser um bom discente é ser responsável, educado, estudioso e silencioso. A forma como ela descreve os alunos ideais está intimamente ligada ao modo de funcionamento dela mesma, inclusive em relação às contradições, uma vez que dar “voz e vez” pode não dar lugar ao silêncio em sala de aula, já que implicaria participação constante dos alunos e prováveis interrupções do conteúdo. Entretanto, Raquel acredita que isso é possível, desejável, pois ela se coloca como exemplo enquanto aluna e acredita que é função dela como professora dar exemplo da

importância dos estudos e da necessidade de se desenvolver tais características de “bom aluno”.

Pode-se assumir que tal postura advém de uma profissional que acredita ter sucesso em sua profissão, o que fica bastante claro, ao longo das entrevistas, quando Raquel constantemente retoma o seu prazer de aprender, característica entendida por ela como fundamental para quem deseja ensinar.

Então, de um modo geral, eu acho assim, a forma que eu dou aula, tudo que eu faço em sala de aula é graças a essa minha sede de aprender, eu sempre tô fazendo algum curso, sempre tô na universidade fazendo alguma, alguma oficina, um minicurso e se não fosse isso, eu acho que num sei... Eu não me saciaria, porque eu tenho algo em mim, que eu gosto de falar, eu falo muito, eu gosto de dar aula, a todo momento eu tô dando aula de alguma coisa, tô explicando na minha casa, como são eu e meu marido somos professores de história (Professora Raquel, entrevista inicial, set/2013).

Ao evidenciar o prazer envolvido no trabalho, Raquel afirma nunca ter repetido aula, material ou prova, o que para ela é problemático e cômodo, uma característica considerada por ela indesejável em um professor. Um bom professor, para ela, deve ensinar de forma crítica; manter posicionamentos firmes junto aos alunos; valorizar os alunos, independente dos rótulos que a eles sejam atribuídos; respeitar os alunos; trabalhar na sua formação, para não ficar para trás e ganhar respeito dos alunos; direcionar os alunos para que eles se conectem com o conteúdo; entre outras características. Todas essas funções Raquel busca desempenhar, possivelmente a fim de atingir um status de “boa professora”. Interessante observar que os elementos listados são os mesmos listados por Cunha ainda em 1988, quem já destacava a construção histórica presente nessa valoração, que obviamente mantém relação íntima com as expectativas sociais. Durante aquele momento histórico, o Brasil saía de um período de ditadura militar, regido por um excesso de controle educacional, e a Educação passou a se reencontrar com a Pedagogia Nova, com uma nova roupagem denominada Construtivismo (DUARTE, 2004). Verificar, no discurso de Raquel, a mesma configuração de mais de vinte anos atrás remete aos inúmeros trabalhos produzidos que apontam um ressurgimento escolanovista no século XXI (também presente nos documentos oficiais, como a LDB e os PCN,) que traz como consequência o esvaziamento de conteúdos decorrente da valorização de práticas focadas unicamente no cotidiano, na “celebração” das diferenças e “teorias do professor reflexivo” (SAVIANI, 2003; FACCI, 2004). Ou seja, retoma-se a ideia

de Cunha (1988) de que os interesses de um tempo, de uma sociedade, produzem tais valorizações, as quais constituíram a subjetividade de Raquel. Da mesma forma, verifica-se que os discursos passados constituem o presente, e que a concepção de sujeito e educação ainda é diversificada e coexiste ao longo da história.

É bem forte na docente a noção de que o aluno é sujeito, que deve ter suas habilidades e competências valorizadas, que também pode ensinar e não apenas aprender; e ela, nesse sentido, deve incentivar que isso aconteça. Ao evidenciar a importância disso, Raquel reclama que a família nem sempre está atenta ao desenvolvimento dos alunos, bloqueando, às vezes, a possibilidade de eles crescerem. A força colocada nos atores do processo ensino-aprendizagem é grande. E, ao fazer isso, retira-se das outras esferas o poder de determinação. Não se quer dizer com isso que os atores são menos importantes e que os elementos destacados por Raquel não devem ser valorizados, mas que a própria valorização desses elementos deve ser questionada frente às determinações sociais e históricas. Ora, a compreensão de Raquel a partir da sua constituição histórica condicionada pela necessidade, configurada em motivo, de superar as dificuldades impostas pelo contexto em que se inseria (família que desvalorizava os estudos), permite não apenas vislumbrá-la atravessada por suas determinações, mas apreender que as significações em torno da constituição dos outros que a rodeiam estão também atravessadas por essas determinações (GONZÁLEZ REY, 2007; AGUIAR; OZELLA, 2006).

Nessa direção, confundem-se concepções de si com concepções de outros, em relações de similaridade, apontando para a constituição de sentidos na relação inseparável homem-mundo: ao mesmo tempo em que Raquel é sua história e seu contexto, significa sua própria história e contexto, modificando seus sentidos – e, conseqüentemente, o pensamento – acerca de si e dos outros que a cercam.

❖ *“eu tenho essa impressão de que eu sempre estive na educação”*

Este núcleo de significação foi formado por 47 pré-indicadores aglutinados em 20 indicadores e teve como tema principal elementos da subjetividade de Raquel e suas concepções em relação à docência, como também os elementos que interferem no desenvolvimento de um bom trabalho.

Indicadores

- ✓ Aspectos emocionais envolvidos na prática pedagógica
- ✓ Aspectos subjetivos dos alunos que afetam o processo de ensino e aprendizagem
 - ✓ Avaliação do processo de ensino e aprendizagem
 - ✓ Concepção de aprendizagem
 - ✓ Concepção de avaliação
- ✓ Concepção sobre as novas tecnologias no processo de ensino
 - ✓ Critérios de avaliação da aprendizagem
- ✓ Educação como dispositivo de bem estar no trabalho
 - ✓ Elementos objetivos que afetam a prática
 - ✓ Elementos objetivos que afetam a subjetividade
- ✓ Experiências de outrem como fonte de aprendizagem
 - ✓ Fatores subjetivos que interferem na profissão
 - ✓ Meta de ensino pretendida
 - ✓ Necessidade de produção, de criação
- ✓ Questões sociopolíticas que afetam a prática profissional
 - ✓ Representação da área de conhecimento
 - ✓ Representação da profissão
 - ✓ Representação de conhecimento
 - ✓ Representação de educação
 - ✓ Representação do ensino

Foi possível observar até aqui a paixão que Raquel nutre pela Educação, o quanto sente prazer em vivê-la enquanto profissão e que não se percebe fazendo outra coisa. Ela atribui a isso parte do sucesso que obtém em sala de aula, pois relata que os alunos, ao perceberem o seu prazer em ensinar e aprender, terminam reconhecendo o seu trabalho, de modo que tal retorno contribui no andamento das aulas. Isso se refere à unidade cognição-afetividade: Raquel, por gostar do que faz, contagia e determina a natureza da relação dos alunos com o objeto de conhecimento que leciona, afetando a disposição dos alunos em relação às tarefas propostas e desenvolvidas (LEITE, 2006).

Raquel acredita que a Educação não pode ser vista apenas como porta de entrada no mercado de trabalho, mas como um complemento para o corpo do homem, alimentação do

espírito. Nessa direção, vê os estudos, a aquisição de conhecimentos, como possibilidade de um futuro melhor – da mesma forma que a sua mãe –, os quais só ganham sentido quando contextualizados, vistos de forma interdisciplinar. A área de conhecimento de Raquel parece dar vazão a esse seu pensamento, pois a História é, para ela, um aporte teórico intimamente ligado às demandas sociais e a outras áreas de conhecimento, o qual, por suas características de desenvolvimento de pensamento crítico, é muito estimado pela docente.

até hoje eu continuo nessa, terminei o curso, eu me dedico muito à minha sala de aula. Meu marido reclama muito porque na nossa área a gente só é alguém se tiver na academia, você tiver mestrado, um doutorado. Aí você, se você tiver mestrado, você entrou na profissão; se você não tem, você é só um professor de sala de aula. Mas eu não gosto de fazer nada mal feito, então (É...) eu vou preparar minha aula, eu não preparo aula assim, só num livro didático. Eu tô, eu tenho, a gente vende livro (Sabe?), eu e meu marido a gente vende livros, e tudo quanto é livro das áreas a gente tem, então vou lendo aquele material, aí quando eu chego na aula eu já tenho uma ideia do que vou trabalhar. Se o aluno me faz uma pergunta, dificilmente eu não sei responder, a menos que seja uma coisa, assim, bem “decoreba”. Se for de data eu não sou boa para decorar, então eu faço muitas anotações, eu preparo slides ou pego alguns slides já prontos e altero, porque não dá para a gente produzir tudo, eu não produzo nem um livro didático que eu tô na sala de aula, então até digo isso a eles, aos meus alunos. Aí nisso tudo quanto é curso da área que me interessa, eu gosto muito de algumas áreas como essa que eu disse de teoria, a de gênero, masculinidade, são minhas áreas, e recentemente eu tenho tido muito interesse pela área de (É...) políticas antirracistas, porque no meu último ano da faculdade quando eu conheci a professora Solange Rocha, foi minha professora de História da Paraíba, foi uma coisa que me deu assim, foi... Ela, e antes dela foi o professor, tinha sido o professor (É...) Valdecir Ferreira de Chagas, eu acho que é Ferreira, Valdecir Chagas, isso aí eu tenho certeza que é o nome dele, que foi História da África e eu fui, acho que a primeira turma de História da África no curso da estadual, num sei da federal, mas na federal não tinha ainda quando eu... Porque a implantação da Lei da 1.639 demorou muito a chegar aqui (Né?), a ser implementada então isso me marcou muito, então de lá pra cá eu venho sempre militando nessa causa no movimento negro. Aí sempre entrando nessa, já cheguei a fazer curso do cunho feminista, área feminismo, gênero, masculinidade (É...) e tudo que for relativo à política antirracista. Aí faço cursos de formação continuada nesse sentido, até nessa semana me matriculei num que tá tendo na federal. Como eu, quando eu me mudei aqui para João Pessoa eu escolhi morar perto da federal porque ia me facilitar, já que eu não tenho carro e inclusive também perto do trabalho. Então “volta e meia” eu tô lá dentro fazendo algum curso, ou em algum congresso, ou numa disciplina do mestrado como aluno especial e

conciliando com a sala de aula. Quando a sala de aula aperta um pouco eu abandono tudo e vou para a sala de aula, mas quando tá bem folgado, eu vou fazendo meus cursos. (Professora Raquel, entrevista inicial, set./2013).

Raquel valoriza a sua profissão, a sua área, mas não deixa de pontuar o discurso de desvalorização do professor. Ela relata que um professor sem mestrado ou doutorado é *somente* um professor de sala de aula, visão da qual seu esposo compartilha e cobra. Ao mesmo tempo em que o profissional é desvalorizado por sua formação, é, também, cerceado pelas condições objetivas às quais está submetido. A falta de tempo e o excesso de carga horária são as principais contestações de Raquel, pois, para ela, é impossível produzir materiais, participar de eventos, aperfeiçoar-se, planejar aulas, cumprir as exigências burocráticas (como preenchimento de diário, por exemplo), ler, dormir, com a quantidade de aulas que os professores precisam dar conta. Ela relata precisar abandonar atividades que lhe dão prazer – e que, ao mesmo tempo, auxiliariam no cotidiano em sala de aula –, como ler livros, participar de cursos, assistir a filmes, para cumprir com as obrigações impostas em um curto espaço de tempo. Fala de instituições federais em que o professor tem baixa carga horária em sala de aula, horas de departamento (para planejamento, elaboração e correção de avaliações) e é bem remunerado para isso, diferente da situação em que ela se encontra no momento – prestadora de serviços ao Estado.

Freitas (2011) faz uma análise sobre a desvalorização profissional que ocorre atualmente (afetando a Educação), propondo que a meritocracia típica da sociedade capitalista impôs a necessidade de capacitação, a princípio, com vistas à competitividade. Com a valorização profissional (e salarial) e a conseqüente diminuição de lucros nas empresas, inicia-se, no século XXI, um movimento de maior estímulo à capacitação, de modo que os salários diminuam tanto para os capacitados quanto para os não capacitados. O raciocínio é o seguinte: o não capacitado recebe menos por não ser capacitado; o capacitado recebe menos porque a sua capacitação já é defasada, pois quanto maior a oferta (mais mestres e doutores), menores serão os custos. Raquel vive esse movimento entre fazer um bom trabalho na sala de aula, não receber por isso, e acreditar que isso acontece por ser *somente* uma professora de sala de aula, sem mestrado e/ou doutorado. Ao mesmo tempo, e não menos importante, apesar dessas condições concretas, Raquel gosta do que faz; a sua profissão é, para ela, uma conquista diante das dificuldades tanto no percurso individual quanto nas determinações sociais.

Na direção da desvalorização da ação docente, é possível citar uma política, bem específica do Estado da Paraíba, que agrega ao docente um 15º salário caso ele desenvolva algum tipo de projeto e, para isso, deve protocolar relatórios que comprovem o desenvolvimento do projeto. Raquel relatou, ao longo das duas entrevistas, os diversos projetos que desenvolveu, sobre os quais não teve tempo de elaborar relatórios, por isso protocolou em 2013, na Secretaria de Educação, os mesmos do ano de 2012, pois acha que não seria justo deixar de receber por um trabalho que fez porque não teve tempo de cumprir uma burocracia. Tal política estatal coloca a burocratização acima do desenvolvimento das atividades, forma de fomentar o discurso meritocrático – apesar de inúmeros sujeitos burlarem a regra para ter acesso ao dinheiro – e desvalorizar a ação docente. O descontentamento advém, de fato, do sentimento de injustiça: ao mesmo tempo em que há uma cobrança do Estado por uma ação efetiva, valoriza-se o que se diz que fez, não o que foi feito, evidenciando que meritocracia não está atrelada ao mérito, mas à ilusão dele. Natural, então, que aqueles que se sintam merecedores, sintam-se também injustiçados.

Relatos de dificuldades são eventuais no discurso de Raquel, pois, em todo momento, traz estratégias utilizadas para a superação delas. A entrada da professora na atual escola parece ter sido um divisor de águas, momento em que encontrou profissionais que a ajudaram a aprender a ensinar, o que a fez ressignificar sua prática. Antes, acreditava ser uma pessoa “descontrolada, histérica”, que não sabia lidar com questões cotidianas, enfrentando dificuldades na relação com os alunos, os quais são bastante ativos nessa instituição. Com a experiência, a prática e o auxílio dos colegas, Raquel encontrou o caminho da valorização da subjetividade dos alunos, da necessidade de se ouvir as demandas deles e, especialmente, viu-se como alguém que não ensina conteúdo, mas “*ensina a estudar*” (ou, quem sabe, aprender a aprender, conforme os pilares educacionais presentes no relatório da UNESCO em 1999, coordenado por Delors).

Observa-se, assim, que os sentidos produzidos por Raquel foram modificados ao longo da sua história a partir de ressignificações proporcionadas por condições materiais concretas. A entrada em uma escola que defende uma metodologia “não tradicional” e o contato com outras possibilidades de ensino permitiram a ela novas configurações de pensamento que não foram proporcionadas ao longo do seu curso de graduação. Desse modo, apesar de observar, no seu objeto de conhecimento, motivos para a realização de práticas estimuladoras do pensamento crítico, foi somente na relação dialética objetividade-subjetividade que a própria relação foi reconfigurada.

❖ “você tem que mudar, tem que mudar, o planejamento nem sempre é fiel não”

Este núcleo de significação foi composto por 31 pré-indicadores aglutinados em 11 indicadores, cujo tema predominante foi o planejamento da prática pedagógica e a efetivação da ação.

Indicadores

- ✓ Autoavaliação da prática pedagógica
- ✓ Características de alunos afetam o planejamento
 - ✓ Elementos essenciais do planejamento
- ✓ Elementos objetivos que afetam o planejamento
- ✓ Elementos subjetivos que interferem no planejamento
 - ✓ Estratégias que proporcionam aprendizagem
 - ✓ Flexibilização do planejamento
- ✓ Flexibilização do planejamento frente à avaliação
 - ✓ Planejamento como expressão do sujeito ativo
- ✓ Planejamento como organizador da prática pedagógica
 - ✓ Representação de planejamento

Raquel acredita que o planejamento não é algo que deve ser feito isoladamente, mas em conjunto, e acredita que ele funciona como um organizador da prática pedagógica. Nessa direção, relata que, apesar de não ser fácil, é extremamente importante organizar os conteúdos juntos aos alunos no início do bimestre e ordenar as ações com antecedência antes de efetivá-las, pois, quando há esse controle da parte do professor, diminuem as chances de ser necessário modificar o que se pensou para aquela aula. Ao relatar um estudo do meio que realizou no interior da Paraíba com os alunos, Raquel destaca quão importante foi o planejamento detalhado para diminuir os imprevistos.

***Raquel:** Mas é isso mesmo que ela tá dizendo, a gente fez o planejamento, nós três e um colega nosso que saiu esse ano, então a gente planejou antes. Então, entra na parte, que se você [refere-se à pesquisadora] quiser anotar aí ao lado, isso aqui é a efetivação da atividade. Pra eu chegar a esse dia de entregar isso pro aluno, antes a gente combinou, foi lá, viu tudo que tinha para olhar, planejou o*

horário de saída e horário de chegada, que tem que ter onde almoçar. A gente viu e planejou o que é que dá tempo. É muito difícil/ Professora de História: Por que o planejamento de uma viagem/ Raquel: É muita coisa/ Terceiro: Além desse planejamento/ Raquel: Tem antes. [...]

Geovana: Mas das atividades que você planejou fazer, teve alguma modificação ou não?

Raquel: Deu pra fazer tudo. Não, não teve modificação porque a gente... (É...) Aliás, peraí. Como a gente fez a aula antes, a gente sabia o tempo, inclusive sabia que tinha que acelerar [devido a um evento esportivo que acontecia na cidade]. (Professora Raquel, entrevista final, dez./2013).

Além de trazer a importância do planejamento para a organização do professor, Raquel acrescenta a importância para a organização do aluno e da família. Ela acredita que o aluno deve saber como será avaliado desde o início do bimestre, e tudo deve ser repassado detalhadamente a eles – o que demanda tempo, elemento nem sempre presente na vida de um professor. Raquel destaca isso como forma de desenvolvimento de um bom trabalho quando afirma não gostar de fazer nada mal feito. Tal organização, entretanto, não é considerada por Raquel como limitadora, mas talvez como orientadora da ação.

Além do fator disponibilidade de tempo, Raquel evidencia outros fatores objetivos que condicionam o seu planejamento, como a falta de espaço para o desenvolvimento de atividades; a obrigatoriedade em realizar determinados tipos de avaliação; a necessidade de mudar o que se planejou em função de paralisações, eventos da escola, atividades extras oferecidas na instituição; falta de liberdade no registro da caderneta; e, por fim, novos conhecimentos, novas leituras, por parte do professor, trazem a necessidade de modificar os planejamentos. Em relação aos alunos, elenca a flexibilização do planejamento de acordo com o interesse deles, além de buscar discutir o conteúdo de forma mais lúdica, com vários formatos de avaliação. Em relação ao aspecto planejamento, Raquel consegue dar conta de diversas possibilidades externas ao processo de planejar e até mesmo internas do professor (quando há novas aprendizagens) e do aluno (interesse). Isso destaca o trabalho docente enquanto unidade, considerado na sua totalidade, resultado do exame das condições objetivas – condições efetivas de trabalho – e das condições subjetivas do professor (como a formação, por exemplo). Assim como sugere Vigotski (2001a, b), isso seria considerar as propriedades básicas do trabalho docente em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para posterior associação mecânica e externa (BASSO, 1998).

Nessa direção, Raquel elabora estratégias que considera efetivas para a aprendizagem, em conformidade com as concepções defendidas por ela. Uma delas é a elaboração de diversos tipos de avaliação, pois acredita que o esforço cognitivo do aluno que gera a aprendizagem é o mesmo, independente do formato da avaliação. Outra estratégia, considerada a melhor coisa que elabora na escola, é o que ela chama de roteiro didático, que consiste na organização de orientações aos alunos sobre as aulas e avaliações. Uma terceira estratégia, altamente valorizada por Raquel, é a aula de campo, ou estudo do meio. Para a docente, as aulas de campo são fundamentais por permitirem maior aprendizagem, tanto de conteúdos da matéria, quanto de elementos para a formação da pessoa. Nesse tipo de aula, a interdisciplinaridade torna-se possível e muitos conteúdos podem ser melhor apreendidos quando o aluno é confrontado com os conhecimentos ao vivo. Entretanto, elas só são possíveis de desenvolver com turmas em que o professor confia nos alunos, os quais, por sua vez, são obedientes.

Quando retoma o desenvolvimento do ano letivo e avalia sua própria prática, Raquel expressa insatisfação com colegas que não valorizam as aulas de campo como oportunidade de tornar mais efetivo o processo de aprendizagem dos alunos e lamenta, além disso, não ter aproveitado esses momentos em termos avaliativos, utilizando outras estratégias. Observados os temas que compuseram este núcleo, é possível perceber que, mais uma vez, a participação naquela instituição escolar permitiu que os sentidos acerca do planejamento da prática pedagógica fossem transformados. Foi na ação no mundo, na relação estabelecida entre Raquel e suas condições concretas de determinação, na mediação por outros significados que se estabeleceram sentidos de relevância dos planejamentos, em complementaridade aos sentidos produzidos acerca dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Raquel, então, percebeu o planejamento não apenas como orientador da sua ação, mas também como possibilidade de configurar a relação dos alunos com o objeto de conhecimento, dos alunos entre si e junto à família, e, principalmente, dos alunos com o professor (LEITE, 2006; AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

❖ *“a gente amplia os conhecimentos umas das outras”*

Este núcleo de significação foi composto por 37 pré-indicadores aglutinados em oito indicadores e teve como tema principal a formação continuada, tanto aquelas oferecidas pela instituição escolar – as assessorias – quanto as que são oferecidas pelo Estado.

Indicadores

- ✓ Assessoria como dispositivo de avaliação
- ✓ Assessoria como dispositivo de integração
- ✓ Assessoria como dispositivo de intervenção
- ✓ Elementos que interferem na formação continuada
 - ✓ Formação como dispositivo de bem e mal-estar
- ✓ Questões sociopolíticas que afetam a formação continuada
 - ✓ Representação da assessoria
 - ✓ Representação de formação continuada

Raquel traz, neste núcleo, com bastante ênfase, a importância da formação continuada, a qual nem sempre é desenvolvida como deveria ser.

do ponto de vista da formação continuada, eu sei que é o foco da sua pesquisa, eu não deixo de fazer. Por exemplo, como essa que teve, teve uma obrigatória do Estado ano passado, não sei se foi ano passado ou ano retrasado, eu não lembro bem. Mas, sinceramente, foi uma perda de tempo, literalmente, porque a grande maioria dos professores levava isso como uma coisa que eles tinham que fugir, pior que os alunos da gente. Conversa em sala de aula, o professor reclama do aluno que conversa em sala de aula, quando ele é aluno ele conversa tanto, mais que o próprio aluno, porque por ser adulto não aceita ser chamado atenção. Então, na formação continuada que eu fiz, um ano, acho que no ano passado, foi essa última que o Estado fez, a “geralzona”, era uma porcaria, o professor enrolava, não... Não... É, foi a professora Eliane, não conseguia direcionar a aula, porque é tipo assim, você tem que começar, eu acho, que uma coisa para começar organizado você precisa, se são poucos encontros começa já com um texto básico. Primeira aula, área de história, metodologia é leitura, também tem que ter debate, tem que ter discussão, mesmo que fosse a partir da segunda aula, mas a professora não trabalhava o material, não! Fugia geral, os professores, os colegas também não liam e fugiam, nisso eu digo: - Ó, eu acho que é assim: a gente tem que ter um parâmetro, que não pode nivelar por baixo não, a gente tem que nivelar por cima. Se a gente for nivelar a educação por baixo fica mediocridade, como ocorreu com esse curso. Pega um professor e não exigir do aluno, “Oh, você tem que cumprir isso aqui”. Se é um curso de formação continuada, pega uma galera que nunca fez, fazia décadas e décadas sem fazer curso, parado lá, muito tempo fora da academia, a grande maioria não faz um curso, não faz um, tanta coisa na universidade que tem e não faz. Quando vem para escola, chama, aí quando vai fazer uma

coisa dessa, que é até obrigatória, e não faz o que preste, aí fica difícil, porque é perda de tempo mesmo, sinceramente. É uma perda de tempo porque dependendo de quem se coloca, da forma, o governo até pra agradar mesmo, porque se reprova um cara desse ali, se cobra, aí o cara vai e se revolta contra o governo, né, tem essas questões também. Era uma coisa muito, assim, leve, então não considero que aprendi naquelas aulas não. Prática de ensino? Nenhuma... Era mais o pessoal conversando, falando o que era na escola, falando, conversando, puxando assuntos aleatórios e fugindo do tema proposto para aula, acho que foi uma perda de tempo. (Professora Raquel, entrevista inicial, ago./2013).

Ao longo de suas entrevistas, Raquel afirmou diversas vezes que as formações continuadas são importantes para dar conta das mudanças impostas pela sociedade, permitindo que a escola acompanhe esse ritmo. Além disso, elas ajudariam a manter o interesse dos alunos, uma vez que proporcionariam conteúdos atualizados. Nessa direção, a professora acredita que as formações continuadas são espaços de aprendizagem, o que não acontece naquelas oferecidas pelo Estado. Raquel aponta motivos de várias ordens para o funcionamento precário das formações do Estado: falta de regulamentação legal para que se diminua a carga horária do professor sem diminuir a remuneração; favorecimento de políticos; falta de cobrança sobre o que foi trabalhado; dificuldade do formador em organizar e conduzir a formação; comportamento inadequado dos professores que participavam das formações; e, por fim, a falta de atualização dos colegas.

Observa-se que, ao trazer diversos elementos envolvidos em uma prática de formação continuada, Raquel parece compreender as ações como determinadas por múltiplos fatores em interação. Não há culpabilização de uma esfera isolada, mas a compreensão de que um evento não pode ser vislumbrado sem considerar tanto os elementos sociais quanto individuais (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Ao mesmo tempo em que há um cerceamento social imposto pela legislação, pela conformação da sociedade, há também sujeitos imbricados e constituídos por esse contexto. Como oferecer uma formação *continuada* a sujeitos que se mantiveram desatualizados por tanto tempo? Como exigir atualização dos professores com uma carga horária tão intensa e salário tão precário? Raquel parece buscar na “cobrança de resultados” uma resposta inicial, sugerindo que, se os professores fossem cobrados pelos conteúdos vistos na formação, se eles fossem “reprovados”, talvez houvesse maior empenho da parte dos indivíduos. Tal sugestão contradiz as suas próprias reflexões sobre o(s) problema(s) da formação continuada do Estado, indicando uma dificuldade em pensar

também dialeticamente nas possibilidades, uma vez que ela consegue perceber o contexto como uma constituição de múltiplos fatores em contradição.

Ora, reprovar um professor em formação continuada estabeleceria o espaço como uma sala de aula tradicional e, em vez de gerar contextos de produção, aumentaria a insatisfação por ser obrigado a estar em um espaço que desconsidera as suas experiências e sequer ter apoio concreto, material para isso (carga horária, salário...). A contradição no discurso de Raquel ganha forças quando ela traz sua representação das assessorias ocorridas na escola, um espaço considerado como de crescimento e ampliação dos horizontes profissionais.

O papel da assessoria é de ampliar os horizontes do profissional de História, porque nós trocamos textos, nós discutimos textos didáticos, texto de teoria, no caso de prática do ensino, eu costumo muito ler, até porque eu tô dando aula. Antes mesmo já lia muito e agora que tô dando aula, já assumi a sala de aula porque tinha familiaridade com a disciplina. Então, a gente discute os textos de prática de ensino, nós também discutimos conteúdos de História, porque muitas das vezes alguns de nós já têm mais conhecimento sobre aquele conteúdo que o colega tá dando aula ali, tá mudando, tá colocando conteúdo novo. Então, a gente discute, sempre a gente tá fazendo uma formação aqui, ali, então a gente discute com os colegas, então, a gente amplia os conhecimentos umas das outras e quando chega na parte de planejar, todo mundo planeja da outra, né Gracinha? [professora de História que participa da assessoria] Na hora de planejamento, por exemplo, uma avaliação que você vai fazer, por exemplo, a gente não vai, por exemplo, a gente vai, cada uma mete o bedelho no da outra, então, eu vou fazer uma aula de campo, todo mundo ajuda, aí fica mais fácil pra gente, eu não vou ter que pensar sozinha os objetivos da minha viagem, eu não vou ter que pensar sozinha os objetivos do conteúdo que eu tô dando no bimestre, a gente pensa em equipe. Eu, Fátima e Gracinha, fiel aqui a gente, tanto que no começo do ano a gente faz muito mais assessoria de planejamento do que no final, porque a gente planeja logo e vai executando, quando vai chegando no final do ano é muito correção, faz assessoria pra fazer departamento, corrigir, falar das questões... E outra que, olha a vantagem, os alunos delas duas são meus agora, eu não conheço, então. Né não Gracinha? “Fulano?” “Fulano” é assim, assim, assim... Então, na assessoria, no departamento a gente também faz isso, falar dos alunos, e o de Gracinha vem para mim, então, assessoria tem isso, assessoria é bom demais, né Gracinha? Aqui na escola a gente é conhecido como sendo o grupo de assessoria mais fiel, porque a gente não faz só quinzenalmente, a gente faz toda semana e além do mais os outros têm tipo um limite, assim, é como se fosse assinar o ponto, “é duas horas de assessoria, é duas horas”. A gente não, a gente passa a noite todinha na assessoria, aí acaba, aí a gente ainda sai no carro falando, é desse jeito. (Professora Raquel, entrevista final, dez./2013).

Ao analisar as entrevistas como um todo, incluindo a representação que Raquel faz das formações do Estado e das assessorias, percebe-se que essa última é vista como funcional, geradora de motivação e de resultados efetivos em termos de prática pedagógica. O diferencial, veementemente endossado por Raquel, está na elaboração de um trabalho em equipe, em um espaço no qual se constroem alternativas para as dificuldades de cada professor, no qual são ouvidas as queixas, são acolhidas as dificuldades, e as experiências de cada um são aproveitadas. Ou seja, os professores de História *fazem parte* de fato das assessorias; a figura do assessor não é assumida como uma autoridade que tolhe as possibilidades de trabalho, mas alguém que faz a síntese frente às diversas demandas. Nesse ínterim, a sugestão de “cobrança” dos conteúdos feita por Raquel para as formações do Estado perde força, indicando que a efetividade de uma formação está no envolvimento dos sujeitos com a própria formação, participando ativamente do processo (MAGALHÃES; LIBERALI, 2004). Isso coaduna com a ideia de formação continuada de cunho colaborativo/reflexivo, em oposição ao cognitivista, focado apenas na transmissão de prescrições com promessa de sucesso no processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2008).

A contradição existente nos sentidos produzidos sobre formação continuada vai além da tensão Estado-Assessorias, da suplantação dos formatos tradicionais de formação por formações em serviço, mas atinge, para Raquel, apenas a assessoria de sua disciplina. O diferencial apontado pela professora, e que estaria em conformidade com a constituição de novos formatos de formação em serviço, não atingiria a totalidade das assessorias, as quais estariam compostas por professores apenas preocupados em cumprir a carga horária destinada à formação, não ao envolvimento efetivo dos profissionais. A fala de Raquel parece trazer uma ideia de singularidade, de apontar os participantes da assessoria de História como profissionais diferenciados, esquecendo os outros elementos que constituem as outras assessorias. Não se está diante apenas de pessoas diferentes, mas áreas de conhecimentos distintas, assessores com outras características, representações diversas. Caberia, desse modo, colocar em evidência o que permite um “funcionamento efetivo” das formações, o que não se garante apenas com um assessor com conhecimento, conforme as próprias falas da professora levam a concluir e as constatações na literatura, em que inúmeras pesquisas apontam insatisfação e pouco sentimento de contribuição por parte dos participantes (ALTENFELDER, 2005; AGUIAR, 2006, por exemplo). Torna-se importante, e até mesmo necessário, analisar em que medida as demandas sociais e dos docentes estão sendo oprimidas pela transmissão de prescrições, de modelos, de “modos de ensinar”, contribuindo para a manutenção do que se tem hoje em detrimento de ações que sejam revolucionárias, ou seja,

que busquem a formação dos indivíduos enquanto partícipes do gênero humano, ações humanizadoras.

❖ *Aproximações dos sentidos produzidos por Raquel*

Ao retomar os sentidos produzidos por Raquel ao longo dos núcleos de significação constituídos a partir de suas entrevistas, dois movimentos parecem se destacar. O primeiro deles, atravessado pela singularidade, está na constante afirmação do sujeito como única força determinante dos percursos individuais. A motivação intrínseca, para Raquel, justifica todos os caminhos seguidos por ela enquanto professora. O seu prazer em ler, em aprender, em estudar; a sua dedicação aos estudos; o seu comportamento exemplar enquanto aluna, tudo isso a constituiu como uma boa profissional, preocupada com seus alunos, organizada com o seu material e dedicada ao ensino. Ao mesmo tempo em que ela reforça a sua própria história, e a reproduz nos atores do processo ensino-aprendizagem (atribuindo o sucesso/insucesso a essas características), endossa a importância dos outros e dela mesma, como a exemplo de seus alunos, e das condições objetivas a que todos estão submetidos.

É interessante observar a força que Raquel coloca no próprio sujeito quando aborda elementos relacionados a ela mesma, mas que isso se dissipa quando se refere a questões da formação continuada, da prática pedagógica. Nas formações continuadas, o movimento de integração, de mútua constituição é muito mais presente do que a singularidade; ela retoma as várias vertentes envolvidas, percebe-se como sujeito constituído por elementos da universalidade, particularidade e singularidade. O mesmo acontece quando em relação à sua área de estudo – a História –, possivelmente por haver nesta área a concepção de que fatos históricos são construções de um tempo, modificáveis quando advindos de fontes diversas e em relação aos interesses envolvidos em cada evento.

Desse modo, esses dois movimentos, contraditórios, constituem os sentidos produzidos por Raquel sobre a ação pedagógica. O primeiro movimento, pautado na individualidade e meritocracia, reflete um raciocínio que é próprio do modo de produção da sociedade capitalista. Uma sociedade que está pautada nas desigualdades, na má distribuição das riquezas, deve, para se manter, propagar um discurso *democrático*, defendendo que existe igualdade de condições para todos, que todos (desde que se esforcem) possuem a possibilidade de atingir o topo da pirâmide. Justificam-se, assim, as diferenças como reflexos individuais e retira-se a responsabilidade do contexto. Fazendo isso, dando força (unicamente) às singularidades, contribui-se para a manutenção da sociedade.

Ao destacar essa possibilidade de pensar a construção dos sentidos da professora, atravessados pela universalidade, pode-se gerar a ilusão de um outro extremo, de uma culpa do contexto. Entretanto, a beleza do pensamento dialético está justamente em perceber as contradições como constituintes da sociedade e que elas são fundantes do sujeito, logo, o singular e o universal determinam-se mutuamente e interferem no funcionamento global. Obviamente que o impacto de cada questão universal no indivíduo pode se dar de forma diferente, cada sujeito tem uma parcela de responsabilidade na forma como recebe e administra o seu contexto; entretanto, a partir do momento em que há na universalidade pressupostos contraditórios, reacionários e sem potencial de transformação, todos os indivíduos estão sujeitos a isso. O erro é pensar que, mudando o pensamento, mudando o indivíduo, a totalidade será alterada, quando o impacto dela em relação à singularidade é muito maior do que o inverso. Se fosse possível pensar em uma analogia estática para essa relação, a singularidade seria um subconjunto da totalidade, de forma que a transformação da primeira não exige uma transformação na essência da segunda.

Esse segundo movimento, dialético, surge timidamente nas falas de Raquel, por ser um movimento próprio, constituído não apenas por sua história, mas também por todos os outros elementos que determinam o seu curso. Ao mesmo tempo em que há uma professora cerceada por uma sociedade que impõe apenas a ela o sucesso na profissão e na vida, há uma trabalhadora que convive, diariamente, com as possibilidades de ação frente às condições materiais a que está submetida, e as questiona. Tais contradições que permitiram a ela ressignificar a sua profissão e a si mesma, verificar no acolhimento e empoderamento possibilidades para a formação do professor. A partir disso é possível verificar a constituição de Raquel na singularidade, subjetividade, fundada e atravessada pelas condições materiais e objetivas do seu contexto.

3.3.2 Reconfiguração da ação através dos textos

Raquel enviou vários arquivos por e-mail como planejamento. Entre eles estavam atividades realizadas com os alunos, comunicados aos alunos e aos pais, plano de curso, projeto pedagógico, tudo que entendeu como parte do planejamento de sua ação. Planos de aula, propriamente ditos, não fazem parte da sua rotina, mas apenas a organização dos conteúdos ao longo do ano letivo. O planejamento das aulas, segundo as entrevistas, era discutido nas assessorias, quando pensavam em estratégias, discutiam formas de mediação mais adequadas, postura do professor, e discutiam os resultados e novas sugestões. Em uma

das assessorias, por exemplo, as professoras se lembraram de uma situação em que pensaram em um filme para trabalhar uma temática, desenvolveram um roteiro de discussão na assessoria, programaram o tempo, mas a atividade funcionou apenas no turno matutino, não no noturno. Diante da situação, as professoras se reuniram para buscar estratégias para o turno da noite.

Desse modo, dadas as especificidades do contexto de Raquel, o processo de reconfiguração da ação se dá a partir dos diversos textos produzidos para as aulas, não se fecha em planos de aulas. Um dos textos enviados, denominado “roteiro de estudo” (Anexo C), versava sobre quais conteúdos os alunos deveriam focar na avaliação, quais temas seriam estudados na unidade. Raquel ressalta esse documento porque ele surgiu da necessidade dos alunos em saberem o que iam estudar; ela observou na prática a importância de organizar os conhecimentos dos alunos previamente e foi orientada a desenvolver por escrito, culminando na elaboração de tais roteiros. Outro documento destacado por ela, chamado de “regras para o seminário” (Anexo D), seguiu a mesma proposta do documento anterior, porém em relação à avaliação. Neste texto, a professora destaca qual será a avaliação, quando ela irá acontecer, quais os pontos serão avaliados, deixando os critérios bastante claros, de modo que a ação pedagógica dela esteja organizada e os alunos estejam cientes dos objetivos construídos para aquelas unidades temáticas.

Outro documento enviado por Raquel, do qual ela se orgulha, foi o comunicado enviado aos responsáveis pelos alunos (Anexo E) sobre um estudo do meio que iriam realizar. No texto, Raquel compartilha com os responsáveis as referências teóricas que justificam a atividade, bem como os objetivos que pretende atingir, coerentemente com uma concepção que propõe ser o envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem fundamental para a aprendizagem dos alunos. A professora fez questão de reafirmar, durante as entrevistas, que todos esses materiais foram produzidos conjuntamente, nas assessorias.

Conforme a própria professora relata, tais documentos são resultados de discussões, de reorganizações, de mudanças de postura, culminando nesses produtos. Eles, apesar de não serem planos de aula em si, apontam para reconfigurações na ação que se refletem nos textos, da mesma forma que o inverso ocorre quando bons resultados são obtidos com as mudanças. Raquel relata-se satisfeita com o aproveitamento das suas turmas e atribui o seu sucesso também a essas produções, que foram acompanhadas de transformações na sua prática, nas significações produzidas acerca da ação e nos sentidos constituídos por ela.

3.4 Professor Guilherme

Guilherme assumiu o trabalho de professor após a vivência de conflitos entre sua necessidade financeira e o desejo de estudar. Ao entrar na instituição atual, teve a oportunidade de trabalhar apenas com projetos, associando seu interesse por pesquisa e a função de professor. Optou por participar da pesquisa por uma curiosidade em compreender elementos que constituem a subjetividade.

3.4.1 Sentidos produzidos por Guilherme

As entrevistas desenvolvidas com Guilherme permitiram a constituição de cinco núcleos de significação (Apêndice D) a partir de 60 indicadores. O primeiro núcleo tem como foco a trajetória individual do professor; o segundo núcleo aborda as concepções individuais de Educação; o terceiro núcleo apresenta o desenvolvimento dos projetos pedagógicos; o quarto núcleo versa sobre as assessorias; e, por fim, o quinto núcleo evidencia os debates do professor sobre a crise na Educação.

❖ “eu tinha que estudar pela beleza de estudar, nunca visava o fim econômico”

Este núcleo foi composto por 44 pré-indicadores aglutinados em nove indicadores e teve como tema principal a trajetória profissional do professor Guilherme e as tensões vividas ao longo dela.

Indicadores

- ✓ Representação de estudo
- ✓ Sentimentos frente à contradição realidade-desejo
 - ✓ Tensão entre realidade e desejo
- ✓ Outros significativos na trajetória individual
 - ✓ Características da formação profissional
 - ✓ Conceção de ser humano
 - ✓ Desejos e anseios na trajetória profissional
- ✓ Elementos externos que influenciaram na trajetória profissional
 - ✓ Exigências institucionais

Quando questionado sobre sua trajetória individual, o percurso profissional, Guilherme aponta as condições que o fizeram chegar à carreira da docência.

Profissionalmente falando, carreira de professor, na minha formação desde a graduação eu não pretendia ser professor, não era meu objetivo primeiro, tinha outros objetivos, eu comecei a fazer física, pensava em seguir direto para a pós e ficar só na pesquisa, mas quando eu fui vendo a realidade, que principalmente física era um pouco... Exige bastante da gente e que a concorrência na pós não era muita, e que eu não iria ter o retorno que eu esperava aí eu migrei para a licenciatura, porque eu fazia só bacharel em física. Porque eu passei aqui como plano B né? Se eu não conseguisse a pós eu iria financiando os estudos depois com aulas no nível básico, como professor. Aí foi esse o que eu passei a buscar, mas não era o que eu queria, aí eu concluí a licenciatura, fui direto para a pós, mestrado, inclusive eu não sou daqui, eu sou de Campina, aí eu vim fazer a pós aqui porque era dentro da minha área, porque ela não tinha em Campina, aí eu tive que vim para cá. Aí quando eu cheguei aqui em 2004, eu nunca tinha dado aula, em sala de aula, eu já tinha terminado a licenciatura, mas eu vim com aquela ideia que plano A, de vim direto para a pós vê se dava certo e tal.

[...]

eu comecei com ele [o orientador] fazendo o mestrado numa cidade totalmente... que não tinha conhecido, familiar, não tinha ninguém, aí eu vim para cá, e os meus pais que iam ficar me sustentando, mandando dinheiro, e eu aqui sem bolsa, aí o professor meu, meu orientador iniciou o primeiro semestre, o primeiro período, aí ele foi e disse: “Olhe Guilherme, eu não tenho condições de lhe arranjar uma bolsa agora aqui no departamento tem um professor que é mais influente, ele tem uma bolsa sobrando, além dessas duas, apareceu uma terceira que a CAPES enviou para ele, e você podia pegar a bolsa só que ele é de outra linha, de outra área”, que não era a que eu escolhi, aí eu comecei a entrar, em entrar naquele conflito, sabe Geovana? Complicadíssimo, que desde muito novo eu tive sempre esse conflito, até falei segunda sobre a questão de tendência da modernidade, da sociedade, a ganância, o capitalismo, muitas vezes, passa por cima dos ideais só por questão financeira, infelizmente. Aí eu sempre tive isso comigo e principalmente pelos estudos, que eu sempre priorizei os estudos como uma questão bem assim romântica, eu tinha que estudar pela beleza de estudar, nunca visava o fim econômico, retorno, nunca pensava isso, aí eu comecei a defrontar exatamente com esse problema de necessidade, tá entendendo? E a minha realização. Aí eu disse: “Não professor, eu não vou não, não vou não fazer mestrado com outro professor porque não é a área que eu quero, não me sinto bem, e vou continuar aqui com o senhor”. [...] Aí eu fui e deixei para lá e continuei com meu professor, aí nisso era segundo período, no período seguinte já completava um ano, aí o colega meu foi e chegou, aí chegou na mesma situação, aí ele não

ficou doido, tá entendendo? Ele teve a mesma situação, o mesmo problema, e a mesma necessidade, aí o professor foi e disse: “Olha tem um professor de outra área que tem bolsa”, aí ele disse: “Eu vou trocar”, aí foi para outra área, aí eu fiquei: “Será que eu fiz certo? Será que eu errei?” Aí eu comecei a entrar em um conflito, sabe Geovana? Aí isso me comprometeu por tempo, desde 2004 o que... nove anos, porque eu me preocupei muito porque essa minha escolha de ser sem bolsa, 6 meses eu fazendo mestrado sem tá trabalhando, tá entendendo? Meus pais começaram a enfrentar dificuldades, eles disseram que não ia dar para tá me mandando dinheiro mais não, aí eu disse: “Meu Deus, vou ter que procurar um colégio agora”, aí foi quando eu fui procurar colégio, eu saí em João Pessoa procurando colégio, aí eu consegui colégios, aí começou a sufocar muito o mestrado, aí eu cheguei a um ponto que disse: “Professor, que não era nem questão de que eu não estou tendo capacidade de conciliar, é porque tá tendo choque de horário, ou eu fico aqui no mestrado sem ter como me sustentar ou eu abandono o mestrado e vou trabalhar para ter o meu sustento”. Aí ele fez: “Guilherme, então você faz o seguinte, dê um tempo no mestrado e se estabeleça melhor aqui, conheça a cidade, aí depois você volta”. Aí eu fui me sufocando, me sufocando, nessa de me estabelecer, aí meu sonho que era o estudo tava ficando para trás, e eu comecei a correr atrás de sustento, aí eu comecei a entrar num conflito, e quando eu olhei para meu colega, ele já estava entrando no doutorado, aí foi e fez concurso para UF, aí entrou para o IF, na época ainda era CEFET, aí terminou o doutorado, já está na Federal no interior, parece que é em Patos, aí tu tá entendendo? Aí eu fiz: “Meu Deus, o que que eu fiz?” Aí como a gente comentou segunda, no nosso meio de professor, a gente vê muito isso, tá entendendo? Os professores dão para sobreviver se você quiser ter as últimas condições, né? Tá entendendo? De querer só trabalhar com satisfação só porque você gosta de estudar, sua realização, tá entendendo? Dava. Mas por ter a questão de ter um padrão que a sociedade estabelece, aí pega milhares de colégios, colégios particulares, públicos, aí se sufoca, aí chega a ter padrões semelhantes a colegas que têm outras áreas, mas só que empurra a educação com a barriga, tá entendendo? Aí eu entro em outro conflito porque a questão da ética, em que a gente tá formando os alunos, porque não tem condições de você preparar um bom conteúdo, de você se envolver. (Professor Guilherme, entrevista inicial, ago./2013).

A chegada de Guilherme na docência foi permeada por imposições, as quais geraram nele muitos conflitos. Foi obrigado a se inserir como professor para buscar o seu sustento, ao mesmo tempo em que os sonhos, os desejos, foram deixados para trás. Cabe ressaltar que tal obrigação foi, ao mesmo tempo, uma escolha de não se submeter às imposições capitalistas do estudo como troca de moeda. Amante dos estudos, da sua área de conhecimento, acredita que a questão financeira é menos importante do que estudar o que gosta, de modo que optou por não receber bolsa de estudos no mestrado – escolha que o impeliu a buscar emprego como

professor – em vez de mudar de área de conhecimento. Tal escolha gerou nele o conflito de acreditar que tal evento foi marcante na determinação do seu futuro. Questiona-se em que medida a sua escolha foi a mais acertada, uma vez que privilegiou sua área de conhecimento, em detrimento do dinheiro, e terminou sem poder concluir o mestrado e sem o dinheiro, obrigado a buscar por emprego como professor – o que sempre foi, para ele, um “plano B”. Nessa direção, Guilherme evidencia uma tensão que permeia todo o seu discurso: a tensão realidade e desejo. Até que ponto é válido buscar a sobrevivência, com certos confortos, em detrimento da realização de um trabalho efetivo? Ao postular a si mesmo essa questão, Guilherme diz haver possibilidade de sobreviver do ideal, com muitas dificuldades, e parece apresentar certa culpa em ser alguém que, na busca por dinheiro, terminou, algumas vezes, prejudicando o desenvolvimento do seu trabalho – excesso de carga horária, por exemplo, prejudicava o planejamento das aulas.

Guilherme não abandonou o tema de pesquisa que o agradava durante o mestrado, mas, ao ver outro colega que fez isso, que recebeu bolsa e concluiu seus estudos, questionou-se sobre ter feito ou não o que era certo, possivelmente por imaginar que poderia ter galgado os mesmos passos que seu colega. Aqui é importante destacar um ponto relacionado à culpabilização que Guilherme faz de si próprio: mesmo com a ressalva proposta pelas imposições da sociedade, credita às suas escolhas um peso negativo. Guilherme diz que se pode viver com o que se oferece ao professor desde que ele não seja seduzido pelos atrativos do capitalismo e, ao mesmo tempo, culpa-se por sentir-se pressionado “*a ser corrompido*”. Ele parece se perguntar: por que trabalhar tanto e oferecer pouca qualidade no trabalho que se realiza? É possível trabalhar menos, ter uma vida mais simples e ser feliz? Ora, a partir do momento em que o sujeito está inserido em uma sociedade capitalista, pautada na má distribuição das riquezas, meritocrática, individualista, a sua constituição é atravessada por esses elementos, o que impossibilita o desenvolvimento humano pleno, apesar de Guilherme buscar resistir a isso (TONET, [s.d.]). Logo, apesar de profundos e incômodos, a vivência de tais conflitos refletem apenas as contradições da sociedade, insuperáveis no modo de produção capitalista, de modo que não há como apontar culpados, apenas implicados. Não se quer dizer com isso que os professores devam ferir a ética e seguir “empurrando a Educação com a barriga”, mas admitir os limites de atuação e as possibilidades é um grande passo para o empoderamento dos sujeitos que, a partir daí, poderão desenvolver um trabalho sem carregar tantos pesos indevidos. Após esse momento inicial na trajetória enquanto docente, Guilherme foi substituir um colega na atual escola, onde ele desejava trabalhar, por percebê-la como uma escola diferenciada, em que há uma cooperativa, a intenção de contribuir

socialmente e dar suporte aos alunos e à equipe. Nessa escola, ele teve a oportunidade de trabalhar apenas com projetos, não em sala de aula, aproximando-o novamente do que sempre sonhou, reacendendo a vontade de estudar, fazer mestrado.

As falas de Guilherme foram carregadas de tensões, de sentimentos de impotência diante da realidade. Relatou o quanto refletia (e reflete) sobre as escolhas que fez na vida, mas que sempre buscou, na medida do possível, os seus ideais, sem se corromper pela ganância, característica típica da nossa sociedade, de acordo com ele. A formação de uma família, entretanto, soa a Guilherme como uma motivação contrária aos ideais, na medida em que teme limitar os filhos às escolhas feitas por ele, condenando-os a escolhas que não foram deles. Tais questões o fazem pensar que talvez o certo seja ser ganancioso, uma vez que a corrupção dos ideais seria a regra, não a exceção. Tantas tensões, tantos conflitos terminam em uma forte afirmação, em que ele relata apenas uma escolha: *“ou eu vou lutar pela educação dos meus filhos e eles vão passar fome comigo, infelizmente, ou eu vou salvar os meus filhos e esquecer a educação”*. Essa é uma contradição fundamental na sociedade, em que há uma perda do sujeito na ação: subjetividade e objetividade são vividas como oposições.

Que sentido será constituído para a ação pedagógica quando o sujeito se vê preso por imposições que não são dele, que ele não deseja? Guilherme parece ter constituído sentido pelo retorno recebido na coerência com seus ideais ao longo da trajetória. A unidade pensamento-sentimento-ação agiu como motivo; ao mesmo tempo em que havia o desejo de estudar, existia a necessidade de sobreviver, de se manter e um contexto que constituiu essa necessidade: família com dificuldade financeira, não existência de bolsa para ficar na área, horários que não eram conciliáveis para trabalhar e estudar. Além disso, havia o desejo imperioso: o de continuar na área, o de não se corromper, de ser ético e coerente; assim, perceber a sua ação como coerente, apesar de atravessada por tantas contradições, privilegiar as próprias concepções de vida, parece ser a força motriz da sua ação. Estar em uma escola que o permite desenvolver elementos desejados, sentir-se como alguém que desenvolve um trabalho que faz a diferença e ter a sua ação direcionada a algo prazeroso são sentidos até mesmo *necessários* diante daqueles produzidos sobre a Educação de modo geral e dos sujeitos que participam dela – regados a tensões, contradições e prescrições muitas vezes impraticáveis.

❖ “a gente não queria isso, que o aluno repetisse o método já definido da ciência”

Este núcleo, composto por 21 pré-indicadores aglutinados em seis indicadores, teve como tema principal as concepções de Guilherme relacionadas à Educação, tanto em termos de professor e aluno, quanto em relação à instituição escolar em que atua, e concepções teórico-metodológicas.

Indicadores

- ✓ Concepções teórico-metodológicas
- ✓ Justificativas para o insucesso na aprendizagem
 - ✓ Representação da escola em que atua
 - ✓ Representação de aluno
 - ✓ Representação de professor
- ✓ Representação de ensino e aprendizagem

Conforme se verificou anteriormente, a contratação pela escola atual, conhecida pelo desenvolvimento de projetos de excelência, foi um divisor de águas na vida profissional de Guilherme, a *“oportunidade de conhecer algo que sempre sonhei”*. Acredita que aquele espaço possui uma proposta, um ideal a ser atingido, potencial para implementação de mudanças. Entretanto, afirma que o nome construído pela escola hoje é apenas um nome; vive-se de uma ideologia, de uma realidade inexistente, e que se sustentar por uma imagem seria pior que outras instituições, uma vez que a imagem imobiliza a ação, deixa os sujeitos no conforto de estarem em uma escola-modelo, em vez de tornarem (ou manterem) a escola como modelo.

No que concerne ao aluno, Guilherme endossa uma visão de juventude complicada, rebelde, o que culminaria em falta de disciplina e de respeito com o professor. Ele reforça a ideia de um sujeito transviado por uma sociedade também transviada, uma vez que antigamente era diferente, os professores eram respeitados, e Guilherme credits isso à falta de acompanhamento dos pais atualmente e ao tipo de sociedade em que estamos inseridos (gananciosa, capitalista). Não se pode negar as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, o que possivelmente alterou a configuração individual, especialmente se considerarmos a constituição do sujeito como histórica e social (VIGOTSKI, 2001a; 2001b). Talvez Guilherme esteja repetindo um discurso, um significado corrente, ou de fato viva na

pele, enquanto professor, esse desrespeito. Ele aposta em aspectos sócio-históricos para explicar isso: família, sociedade de muitos direitos talvez, família ocupada demais. Desses sentidos produzidos por ele é possível apreendermos os significados sociais em torno da instituição familiar, considerada “falida” em proporcionar educação sociomoral aos filhos; a escola, que assume papel mais amplo do que lidar com o conhecimento produzido historicamente; a confusão de autonomia com permissividade, dificultando a imposição de limites aos indivíduos. Desse discurso acerca do aluno parte a visão de professor adotada por Guilherme, alguém que deve considerar cada aluno seu, as deficiências, as necessidades, a linguagem, de modo que ele possa adaptar o conteúdo ao aluno. Sendo assim, o aluno seria o centro do processo educacional, contradizendo a ideia do docente de que Educação não se faz só com aluno, nem apenas com professor. Complementando a visão de aluno como centro do processo, Guilherme compartilha uma visão que orientou os seus projetos:

Sim, aí, certo. Sim! Aí pra a gente diferenciar numa aula de laboratório em que houvesse a participação efetiva do aluno, como era que ele ia, uma aula construtivista, como era que ele ia participar, certo. Então a gente, isso foi apresentado no projeto, a proposta que não seria formar o conteúdo na aula, a gente não queria isso, que o aluno repetisse o método já definido da ciência, da disciplina, é, repetir, o método da repetição do que já foi feito naqueles experimentos. Mas a gente queria ver o inverso, a sequência inversa. Como é que o aluno, diante de um problema, ele iria resolver, ele iria ter habilidades pra diante daquela situação poder apresentar uma solução. Então a gente vê, isso também foi meio que bom assim, pra parte do meu estudo. Exatamente como é que se dá, como é que se constrói, assim, a evolução do conhecimento? Como é que o indivíduo lida com a construção do que ele tá observando né, pra formular uma teoria daquele conhecimento... Sim! Aí então né, certo.

Então a gente queria exatamente detectar isso, sem encher o aluno de fórmulas, de teoria, de conceitos e definições, mas a gente queria constatar, verificar se era possível sem esses conceitos, essa vulgarizações né, ele poder construir alternativas que chegassem a uma solução semelhante, mas por um outro método. A gente queria verificar isso. Certo, em alguns momentos a gente percebe o aluno participando bastante e apresentando o que é próprio do aluno, essa construção dele, mas só que a gente tem que ver se isso não segue, não avança, não desenvolve, são pequenos momentos que isso acontece, aí a gente tem que verificar assim, isso em laboratório né, isso é mais feito em laboratório, em laboratório são professores de Física, os professores de Física não estudam muito essa questão da didática, do ensino, da construção, tal, tal, tal. Isso teria que ser visto pelo professor da área de educação, se esse problema de o aluno não ter mais avançado mais no que ele iniciou na construção dele, [se] a

deficiência tá na gente, porque a gente não possibilitou melhores condições para que ele avançasse ou se é porque o conteúdo é muito teórico e por mais a gente dispusesse de uma condição favorável pra ele desenvolver, ele jamais iria desenvolver. Aí isso tem que ser melhor... Tá entendendo?! (Professor Guilherme, entrevista final, dez./2013).

Ao fazer esse relato, Guilherme apresenta a ideia de repetir o que os grandes teóricos da Física realizaram, descoberta de fenômenos pela experimentação. Orientado a não resolver questões no quadro branco, “*para não cair no tradicionalismo*”, e cuidar para que suas aulas não fossem “*metódicas*” e sem participação discente, o professor acredita que daria para o indivíduo desprovido de teoria ter condições de desenvolver um método próprio, que não precisava de intervenção nenhuma. Essa reflexão parece estar pautada em uma concepção inatista de desenvolvimento e aprendizagem, com a suposição de que haveria no indivíduo uma essência que o faria desenvolver atividades sem intervenção, apenas com a disponibilização de condições para que ele as desenvolva. Piaget (2007), teórico que ofereceu bases para o Construtivismo, encantado com os rumos trazidos pela Escola Nova, evidenciava a necessidade que as Ciências da Natureza trabalhassem com menos exposições de conclusões e mais experimentações, o que foi assumido por Guilherme em sua prática cotidiana. Assim, a introdução de conceitos e o acúmulo de conteúdos são entendidos como elementos de uma prática tradicional, com uma carga negativa sobre eles (vide o receio do docente em “*cair no tradicionalismo*”). Apreendem-se desses sentidos os significados em torno de concepções pedagógicas, um modismo na educação que, segundo Altenfelder (2005), caracteriza-se pelo comportamento dos educadores em dar hegemonia a novas ideias educacionais desconsiderando as anteriores. O discurso de Guilherme não surge por acaso, ele é atravessado pelas prescrições educacionais da instituição, das quais ele é representante, uma vez que é assessor da disciplina de Física.

Controversamente, ao colocar em prática a ideia de que os alunos podem chegar ao conhecimento com pouca (ou nenhuma) intervenção, Guilherme relata a dificuldade em abstrair conhecimento do zero e admite que os teóricos da Física, apesar de sua afirmação inicial, produziram novos conhecimentos a partir de outros, eles possuíam formação, conhecimento acumulado, não eram “*indivíduos desprovidos de qualquer vulgaridade*”. Nessa direção, deparou-se com alguns momentos em que os seus alunos não avançaram sem intervenção, fazendo-o questionar se o problema estava nele – que não deu condições suficientes – ou no conteúdo – que seria teórico demais. Tal questionamento retoma a concepção inatista de que havia nos alunos algo a desabrochar, mas que o ambiente não

estava propício. Em contradição a isso, defende que o conhecimento aprofundado de conceitos permite aos alunos resolver problemas porque os compreendem, os dominam, não apenas por repetição, exigindo intervenção. Deparando-se com a contradição nas entrevistas, afirma que era idealista, por acreditar que as intervenções seriam desnecessárias, e produz sentidos sobre a prática pedagógica nessa tensão, entre a crença pessoal do sujeito constituído socialmente e concepções epistemológicas aparentemente inatistas. Tais tensões refletiram-se na produção de sentidos sobre o desenvolvimento dos seus projetos, conforme se pode observar no núcleo constituído a seguir.

❖ “não é uma política ali para fundamentar a educação, é uma política de oportunistas”

Este núcleo de significação foi composto por 36 pré-indicadores aglutinados em 18 indicadores e teve como tema principal o desenvolvimento dos projetos pedagógicos por Guilherme, desde as questões que os envolvem externamente até o planejamento e avaliação do que foi efetivado.

Indicadores

- ✓ Acompanhamento constante e bom desenvolvimento de seus projetos
 - ✓ Atribuição de responsabilidade como forma de motivação
 - ✓ Contradições presentes nas políticas de incentivo a projetos
 - ✓ Desenvolvimento de projetos pedagógicos como algo negativo
- ✓ Elementos externos que afetam o desenvolvimento dos projetos pedagógicos
- ✓ Elementos externos que dificultam o desenvolvimento de projetos pedagógicos
 - ✓ Elementos externos que prejudicam a participação discente
 - ✓ Elementos que interferem no desenvolvimento dos projetos
 - ✓ Estratégia de ensino-aprendizagem
- ✓ Estratégias de superação das dificuldades nos projetos pedagógicos
- ✓ Expectativas em relação ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos
 - ✓ Flexibilização do planejamento
 - ✓ Limites que o planejamento encontra
- ✓ Objetivos planejados para os projetos pedagógicos
 - ✓ Planejamento como elemento fundamental

- ✓ Reformulação do planejamento para solucionar problemas
 - ✓ Resultados dos objetivos planejados
 - ✓ Condições materiais que afetam a ação

Uma primeira questão, bastante enfatizada por Guilherme (e por outros professores da escola), está relacionada à política de incentivo aos projetos, existente na instituição há muitos anos, mas que atualmente foi incorporada pelo governo estadual como prerrogativa para a percepção de um 15º salário. Para o professor, isso tem saturado a quantidade de projetos desenvolvidos na escola, levando muitos pais a reclamarem, sob a alegação de que a realização deles suprime o conteúdo curricular do que deveria ser oferecido em sala de aula. A Pedagogia de Projetos, ancorada na ideia de que a realização de projetos pedagógicos é mais efetiva para a aprendizagem do que a exposição de conteúdos, é, para Facci (2004), parte do que ela chamou de “teorias do professor reflexivo”, as quais levam, da mesma forma que o Construtivismo (DUARTE, 2004), ao esvaziamento de conteúdos, bastante discutido ao longo deste trabalho. As consequências de tal esvaziamento estão no oferecimento de uma educação pragmática, ligada ao praticismo do cotidiano, em vez da busca por uma formação emancipadora e omnilateral (TONET, [s.d.]).

Outra questão enfatizada por Guilherme foi o fato de sentir-se prejudicado pela política de incentivo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos, tanto pela questão de espaço, que ficou dificultada com tantos projetos, quanto pela queda de qualidade e desenvolvimento de “*projetos medíocres*” (que às vezes estão apenas no papel) de muitos que visualizam apenas o retorno salarial.

aí em 2011 mesmo, Geovana, foi quando piorou tudo, o governo estadual, eles não davam incentivo para a classe dos professores, é o que? 14º, 15º, inclusive já tem dois 13º, e agora 14º e 15º, a gente tem até 15º, mas só vai receber quem desenvolver projetos, aí caiu como uma luva para os oportunistas aqui do [colégio] que desenvolvem projetos, que é o colégio intitulado, colégio dos projetos, o pessoal chega aqui dizendo isso, aí esses professores visam só o dinheiro, aí é uma política terrível, né? Porque o governo tipo joga dinheiro, quem quiser dinheiro tem, ou seja, não tem uma preparação, não é uma política ali para fundamentar a educação, é uma política de oportunistas, aí os indivíduos vão lá... tem desenvolvido um estilhaços de projetos. 2011, 2012, 2013 foram anos terríveis, a gente não tinha sala, por quê? Porque antes tinham 10, 15 professores, hoje em dia têm quase 100 professores fazendo projetos, ou seja, todo mundo para fazer projeto, projeto, projeto, aí tem pais de alunos dizendo: “meu deus, eu estou revoltada com esse colégio, porque esse colégio vive só

para projetos, é projeto, projeto, projeto, está esquecendo o conteúdo pedagógico, didático que tinha que se trabalhar no ano letivo”, aí tão investindo em projetos. Aí com isso o que é que acontece, dá mais espaço que os oportunistas lutem pela ganância e esqueçam cada vez mais da parte pedagógica, da educação, aí o caos, tá um caos. (Professor Guilherme, entrevista inicial, ago./2013).

À parte as críticas externas aos projetos, Guilherme relata que, no decorrer do desenvolvimento dos seus projetos, observou que havia muita evasão dos alunos, os quais se viam obrigados a sair dos projetos, desenvolvidos no contra turno, por falta de condições de pagar transporte e/ou alimentação para ficar direto na escola. Em face disso, o professor buscou, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), um suporte financeiro, encontrado no PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio do CNPq). Lá ele realizou contato com professores doutores de Física e Educação para que sua proposta fosse implementada, os quais entraram apenas com o nome, enquanto Guilherme realizava a parte de orientação e a ponte entre a escola e a universidade. Tal iniciativa mostrou-se bastante proveitosa, pois o professor da escola serviria como suporte aos alunos, que, devido à imaturidade e desconhecimento, não conseguiam se manter no projeto com a orientação única do docente de ensino superior. Sendo assim, eles conseguiram cumprir todas as etapas, de relatórios parciais, finais e apresentações nos eventos de iniciação científica oferecidos pela UFPB. Todas essas obrigações impossibilitaram Guilherme de submeter seus projetos à cooperativa da escola, órgão que financia ajuda de custo aos projetos da instituição. Uma escolha do professor diante da problemática: ou há um prejuízo financeiro aos projetos ou um prejuízo ao docente pelo aumento das obrigações. Vendo-se diante do desejo de estar inserido na universidade (conforme se observou no primeiro núcleo de significação) e percebendo a possibilidade de aliar seu desejo com a ação pedagógica, Guilherme optou pelo desejo em detrimento do dinheiro.

Para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, Guilherme começou a se reunir com os professores da universidade, com quem realizava planejamentos, e viu essa ação como fundamental. Entre os quatro projetos desenvolvidos (Monitoria, Laboratório, Astronomia e Olimpíadas de Física), verificou que apenas aquele mais voltado para a Educação – o de monitoria – permitia uma flexibilização de planejamento, uma vez que os experimentos laboratoriais, por exemplo, deveriam seguir uma ordem. Ao fazer essa ressalva, parece que Guilherme atribui ao planejamento apenas o conteúdo e a ordem de apresentação dele, esquecendo-se que o planejamento envolve também as estratégias, formas de avaliação, por exemplo. Ao tornar rígidos esses aspectos do planejamento, Guilherme correria o risco de não

cumprir os objetivos educacionais, que eram: 1) oferecer aos alunos conhecimento teórico de astronomia e desenvolvimento de um telescópio (projeto de Astronomia); 2) verificar se era possível que os alunos, sem conceitos teóricos, pudessem chegar às mesmas soluções a que antigos pensadores chegaram (projeto de laboratório); 3) verificar se a aprendizagem é mais eficiente quando acontece entre pares (projeto de monitoria); e 4) divulgação e orientação de alunos sobre as olimpíadas de Física (projeto de Olimpíadas). Para tanto, dividia suas aulas em teóricas e práticas: a parte teórica envolvia o desenvolvimento de apostilas, apresentação do conteúdo em slides, debates e abertura para que os alunos tirassem suas dúvidas; já a parte prática era específica de cada projeto. A motivação dos alunos era garantida, segundo Guilherme, pela atribuição de responsabilidade dada a eles, os quais deveriam escrever os relatórios e fazer as apresentações nos eventos. Para o docente, isso os estimulava, o que possivelmente acontecia por se trabalhar uma motivação intrínseca, que não pode ser pensada de modo independente do momento em que os sujeitos se encontram.

Com o desenvolvimento dos projetos, Guilherme percebeu que, ao utilizar a estratégia de construção, com pouca (ou nenhuma) intervenção, há uma alta participação do aluno, que eles apresentam muito do que é próprio deles, mas não avançam epistemologicamente, o que o faz pensar que talvez fosse necessário o acúmulo da história do conhecimento, apontando para uma mudança nos sentidos produzidos sobre a prática profissional. Verificou que a participação nos projetos fez os alunos problematizarem a forma como o conteúdo é formulado em sala de aula, proporcionando conhecimento mais consistente; além disso, a problematização permitia aos alunos fazer melhores relações, porque havia compreensão real dos conceitos, a possibilidade efetiva de interferir na realidade a partir do conhecimento, evidenciando a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a). Especificamente em relação ao projeto de monitoria, Guilherme tinha uma expectativa negativa, acreditava que ficaria apenas na teorização, mas foi possível verificar os problemas acontecendo e a efetivação de uma aprendizagem não apenas nos alunos que procuravam a monitoria, como também nos próprios monitores, ressaltando a ação recíproca da mediação, em que os sujeitos condicionam-se mutuamente (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), como também a ação na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2001a).

Aí o projeto de monitoria, também gostaria de falar porque o de monitoria foi um dos que mais me surpreendeu, foi um dos que eu menos esperava, talvez por uma questão de discriminação, porque eu sou um cara de Física né, mas só que eu não sou assim fechado, mas não era uma discriminação, assim, pejorativa, era tipo um pré-julgamento, né, que não fosse muito além, ficar só na teorização dos

teóricos, dos teóricos construtivistas tal, tal, tal e não ia ver exatamente o problema acontecendo. Mas me surpreendeu, porque eu vi o problema acontecer e isso transformou a monitoria num dos melhores projetos pra mim porque, o que é que eu consegui? Sim! O projeto é o quê? Monitores de Física, então seriam melhores alunos de Física né, assim, já tinham esse critério pra que eles pudessem ajudar os colegas a superar essas dificuldades. Aí porque que tinham que ser alunos, colegas, porque tem a mesma linguagem, tem a mesma intimidade, diferente de uma outra pessoa, não precisa nem ser a mesma idade, mas de um outro convívio, né verdade? É difícil de se inserir na realidade deles, então, eles sendo colegas de mesma experiência, de mesma idade, então, a gente queria ver se a aprendizagem ela se dá de forma mais eficiente, do que eu, o professor, pra os alunos. E a gente viu que foi exatamente isso e muito mais, porque a gente viu o aproveitamento dos monitores e dos alunos assistidos, porque os monitores declaravam isso e foi bem enfatizado no relatório final que a experiência deles, foi que: “professor, isso é incrível, porque como a gente aprende mais ensinando do que a gente estudando sozinho”, porque eram alunos assim, bem estudiosos né, que na linguagem deles eram “CDF’s”, tal, “nerds”, só viviam estudando sozinhos em casa, sozinhos, não gostavam nem de estudar em grupo, daí então eles passaram pela experiência de que ensinando pra colegas, estudando juntos, tava ensinando pra colegas, mas de certa forma estavam estudando juntos, porque naquele momento se perdia quem era que tava ensinando quem. (Professor Guilherme, entrevista final, dez./2013).

Apesar dos resultados considerados excelentes, Guilherme lamenta os problemas estruturais que dificultam o desenvolvimento de projetos na instituição (como a falta de espaço, falta de condições financeiras dos alunos), relatando que muitos professores têm dificuldade em construir estratégias que motivem os estudantes a permanecerem; problema para o qual estavam sendo formuladas novas estratégias, reformulação do planejamento. Culpa os alunos e suas posturas como causa de limites no planejamento, como se a formulação deste estivesse ancorada em um aluno inexistente, ideal. Retoma, assim, a tensão entre realidade e desejo tão presente em suas entrevistas. Nessa direção, observa-se que os sentidos constituídos pelo professor acerca de sua ação pedagógica estão atravessados por essa contradição, entre crer em algo inato, ideal, que “desabrocha” com condições propícias, e verificar a importância da intervenção, mediação, além do papel determinante do contexto social e histórico na constituição individual. Os sentidos de Guilherme transitam entre esses dois extremos, faltando a ele a apropriação de uma síntese decorrente da negação, uma mudança dialética, uma vez que a contradição, na dialética, é princípio do desenvolvimento (interpenetração dos contrários), que ocorre pela ação recíproca, mútua. Assim, entender os

fenômenos como objetos em movimento que não existem isoladamente permitiria a Guilherme entender a tensão, a contradição, como fundante do sujeito, não como algo a se resolver, se eliminar.

Diante dessas tensões frente à prática pedagógica, surge historicamente a necessidade de realizar junto a professores formações contínuas, sobre as quais Guilherme possui fortes posicionamentos ancorados na realidade e produz sentidos articulados no núcleo de significação a seguir.

❖ “esses incentivos de assessoria, de planejamento, é para mim como se fosse para tapar buracos”

Este núcleo de significação foi composto por 24 pré-indicadores aglutinados em nove indicadores e teve como tema principal as assessorias, a formação em serviço oferecida na instituição, cuja área de Física possui Guilherme como assessor (professor-formador).

Indicadores

- ✓ Avaliação das assessorias
- ✓ Intervenções da cooperativa no processo ensino-aprendizagem
 - ✓ Objetivo das assessorias
 - ✓ Objetivos desejados para as assessorias
 - ✓ Possibilidades de ação nas assessorias
 - ✓ Potencial de ação nas assessorias
- ✓ Relação de troca de conhecimento entre projetos-assessorias
 - ✓ Representação das assessorias
 - ✓ Representação dos pares sobre as assessorias

Na primeira entrevista realizada, o professor concluiu que as assessorias não serviam para o tipo de clientela dos dias atuais.

Olha, não contribui não, Geovana, esses incentivos de assessoria, de planejamento, é para mim como se fosse para tapar buracos, tá entendendo? E com certeza, de certa forma ameniza o caos que tem, assim, vai tipo capacitar o professor a trabalhar o conteúdo, mas eu não vejo que o problema esteja no conteúdo, vejo que os problemas estão nos alunos, na questão da disciplina, tá entendendo? O momento que eles se encontram na sociedade hoje em dia, eu penso

que deveria tocar na visão dos alunos, tá entendendo? Dos adolescentes, que eles tenham esse objeto de saber o porquê tão aqui, para que, tá entendendo? Pronto, ou seja, a assessoria não faz isso, a assessoria é o quê? Para capacitar os professores a trabalhar o conteúdo, entendeu?

Eu radicalizo muito, é um caos, e esse incentivo da assessoria para mim não serve de nada, porque tão querendo recuperar um problema, mas de um ponto que não vai se resolver muita coisa, tinha que se mexer nas fundações, tipo, começar a trabalhar o comportamento em sala de aula, como se comportar, como ter disciplina, tal e tal, porque não tem sentido você querer desenvolver e aperfeiçoar um método do conteúdo se eles não estão nem aí, muitas vezes, você vai topar um e outro, porque o método de didática para aplicar ali foi bem desenvolvido, mas você não atinge todos. É minoria, e minoria mesmo. Aí é por isso que eu tive aquela minha fala da última vez, de desilusão, de frustração, não resolve e não resolve. (Professor Guilherme, entrevista inicial, ago./2013).

Guilherme traz, com bastante clareza, que as assessorias objetivam “capacitar” o professor a trabalhar um conteúdo, deixando de lado outras questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, como o comportamento dos alunos em sala de aula, as questões éticas. Apesar de sua fala de culpabilização do aluno, parece ser interessante resgatar de sua fala o caráter de formação continuada de cunho cognitivista (GATTI, 2008), ao qual ele se opõe, em que um professor-formador passará aos participantes fórmulas que, se aplicadas, terão garantia de sucesso (*capacitar* o professor). Tal visão parte do pressuposto que todos os anos de experiência docente não tornam ninguém *capaz*, havendo a necessidade que um outro legitime a ação e, ao mesmo tempo, desconsidera as demandas dos docentes, produzidas na experiência. A falta de legitimação das demandas, e conseqüente não implicação dos docentes na sua própria formação, parece ser o ponto nevrálgico das formações continuadas. O constante confronto dos professores em sala de aula com a não aprendizagem dos alunos, apesar das formações, apesar da diversificação das estratégias, gera um descontentamento absurdo; e à medida que tal descontentamento é naturalizado e, conseqüentemente, não legitimado como coerente, gera-se nos professores um sentimento de inadequação, de *incapacidade* (afinal, ele foi “capacitado”!). Se o peso de todo insucesso recai no professor, *incapaz*, nada mais natural do que esse polo culpabilizar o outro extremo – o aluno – em vez de se considerarem os outros tantos elementos envolvidos no processo educativo.

Tal concepção de formação continuada propõe que o planejamento, a diversificação metodológica, são suficientes para o sucesso escolar, quando há toda uma conjuntura que condiciona a Educação e não deve ser desconsiderada da análise. Guilherme parece não estar

atento a esse movimento e retoma uma concepção individualizante, atribuindo ao sujeito e suas idiossincrasias a culpa pelo fracasso, reforçando, por um lado, a culpa pelo próprio fracasso, e, por outro, traz a crise da família, da sociedade, propondo que não basta apenas investir na formação técnica para o professor, é preciso urgentemente perceber e valorizar a formação humana, pois, sem isso, a técnica não funciona.

O descontentamento apresentado por Guilherme reflete uma demanda institucional que é maior que ele e atinge também os seus colegas, que não “dão crédito” ao que está sendo desenvolvido. Para o professor, as assessorias deveriam estar direcionadas aos alunos, ao comportamento deles, o que talvez seja a principal demanda dos professores. Nessa direção, a implementação das assessorias realizada há muitos anos pela cooperativa é que ajuda a gerir a escola em conjunto com o Estado, com o objetivo de *tornar eficiente a aprendizagem*, que vá além de planejamento em busca de uma metodologia que não seja tradicional. Além da formação em serviço, a cooperativa estimula os professores a desenvolverem projetos, o que também seria responsável por uma melhor aprendizagem. Nesse ínterim, reforça-se a ideia de que está não somente na diversificação de estratégias o sucesso da aprendizagem. Para Guilherme, a questão das assessorias descansa na possibilidade de realizar algo futuramente, ou seja, ela agora estaria a serviço de ações que não resolvem o que se deseja, mas permitem um modo de organização para implementação de mudanças em outro momento.

Mesmo com sua descrença em relação à efetividade das assessorias, Guilherme preocupa-se muito com os caminhos trilhados. No ano das entrevistas (2013), por exemplo, ele relatou estar diante de um problema com professores que estavam ministrando Física, mas não eram da área. Por esse motivo, as assessorias ficaram restritas a revisões de conteúdo, o que, para ele, deve ser o planejamento inicial de cada professor e não objeto da formação continuada. Esse entrave o deixou bastante triste, ao ponto de dizer que chorou, mas que estão buscando superar essas questões para os próximos anos, de modo que as formações retornem ao modelo esperado e atingido em anos anteriores, quando 60% das aulas de Física foram realizadas em laboratório com planejamento desenvolvido nas assessorias. Para Guilherme, a apropriação do conteúdo pelo professor é basilar para que se possam partir para intervenções direcionadas a *como* transmitir o conteúdo – referência ao formato cognitivista de formação continuada – e que os projetos pedagógicos desenvolvidos permitam que os conhecimentos produzidos sejam debatidos e sirvam como subsídios para o trabalho em sala de aula.

Os sentidos produzidos por Guilherme acerca da formação em serviço são atravessados não apenas pelo conteúdo em si, mas pela experiência e conjuntura social. Apesar de uma tendência individualizante em seu discurso e uma conformação ao que se é

exigido institucionalmente, Guilherme parece compreender a docência como algo mais amplo que o simples planejamento de aulas, com demandas específicas e determinantes, inclusive, para o bom andamento das aulas. Significa a assessoria com base nas definições institucionais e até mesmo na literatura, mas produz sentidos que vão além, compreendendo que os desejos e ansiedades dos professores não podem ser descartados dessa equação. Em face dessa visão nem sempre simplista, Guilherme fez diversas intervenções direcionadas a uma suposta crise educacional, a qual estaria interferindo diretamente na ação pedagógica. Tal conteúdo foi expresso no núcleo de significação a seguir.

❖ “Porque você tá morrendo afogado, você não pode salvar ninguém”

O presente núcleo de significação, composto por 57 pré-indicadores aglutinados em 18 indicadores, teve como tema principal os debates feitos por Guilherme sobre a crise na Educação, o que está intimamente atrelado, para ele, com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas.

Indicadores

- ✓ Causas do fracasso da educação
- ✓ Concepção das possibilidades de ação
- ✓ Condições materiais e ideal de ação
- ✓ Constituição individual frente à conformação social
- ✓ Imposições sociais versus ideal de educação
- ✓ Individualidade nas exigências do trabalho
- ✓ Influências do sistema sobre a subjetividade
- ✓ Perda de valores como causa da formação precária
 - ✓ Política de cotas e qualidade de ensino
- ✓ Política salarial e falta de qualidade na educação
 - ✓ Políticas públicas que não auxiliam
- ✓ Representação da problemática da educação no Brasil
- ✓ Representação da universidade enquanto espaço de formação
- ✓ Representação da universidade enquanto espaço de trabalho
 - ✓ Soluções para os problemas na educação
 - ✓ Representação de professor universitário
- ✓ Sentimentos positivos em relação a tempos passados

Tais discussões ganham importância quando se observa as relações que existem com os núcleos previamente discutidos, uma vez que o professor apresenta aqui concepções de sujeito, de fenômenos sociais e educacionais que permeiam toda sua fala. Guilherme relata uma forte nostalgia com “tempos de antigamente”, épocas inexatas em que o professor era respeitado, os alunos eram comportados e todos os docentes eram felizes com a profissão. Mais especificamente, fala nostálgicamente do ano em que a cooperativa foi criada, relatando que naquele tempo as pessoas estavam lutando por uma educação melhor, com uma direção rígida, autoritária, mas que tudo funcionava. Controversamente, o professor assumiu um cargo na instituição apenas em 2008, e durante a década de 90 era jovem, estava ainda concluindo os seus estudos, não vivenciava de fato essas questões educacionais. A força atribuída a relatos dos seus colegas sobre “antigamente” é imensa, ao ponto de desconsiderar completamente os outros polos que faziam parte da Educação – como o próprio aluno – e que as transformações foram impulsionadas também de dentro da esfera educacional. As mudanças que ocorreram, legal e praticamente, geraram consequências negativas, do mesmo modo que as conformações das décadas de 80 e 90 levaram a consequências negativas e ao imperativo de gerar transformações.

Aí porque em 50 anos atrás funcionava? É porque não tinha essa mídia exploratória, né? Consumista, é complicado demais. Aí eu vejo... eu sou assim muito nostálgico, eu vejo assim o pessoal de idade, aí eu vou perguntar como foi no seu tempo e tal, aí eu fico tentando olhar para trás, resgatar como historiadores, né, algo que foi, que no momento lá se perdeu esses valores. (Professor Guilherme, entrevista inicial, ago./2013).

Além disso, quando é “hoje em dia” em termos educacionais? Seria no século atual ou pós implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)? Se considerarmos a implantação da LDB, é impossível fazer uma análise do contexto esquecendo a recente saída de uma ditadura militar e necessidade de reformulação curricular, as mudanças econômicas que culminaram no *impeachment* do presidente Collor e os inúmeros relatórios orientadores educacionais lançados ao longo dos anos 90 (Banco Mundial, UNESCO e o relatório Delors, por exemplo), entre outros. Considerados todos esses pontos, é aceitável assumir que as consequências históricas de hoje foram aquelas produzidas nesses “tempos passados”, os quais, por sua vez, eram reflexos da educação cerceada pelo Exército com

paradigmas de formação unilateral, educação para “ler e escrever”. Para Guilherme, na busca por direitos e por liberdade, os sujeitos encontraram o caos.

O que eu vejo primeiro, o principal problema que dificulta a educação são os indivíduos, ou seja, os alunos, ou seja, a gente teria que passar num treinamento primeiro, um treinamento de conscientização de alguma forma, apresentando experiências, voltar para a história, se há 50 anos atrás se conseguia a disciplina, talvez o quê? Uma certa autoridade, algum autoritarismo, pessoal se preocupou muito com isso que tentou buscar liberdades, direitos, e talvez tenham se confundido e virado a anarquia que está. Então seria trabalhar a disciplina, trabalhar como os alunos eles se se comportar, pronto e depois daí sim você poderia trabalhar o conteúdo, essa seria o que eu penso de principal problema a ser enfrentado.

Seriam noções dos próprios alunos?

Sim, sim. Porque tem vários problemas sociais como falei da última vez, a questão da ganância, do capitalismo, os pais, as tendências, o que é apresentável, e tipo, você tem que adotar aquele modelo para você, tem até um exemplo, um professor que era casado com uma médica se sentia menosprezado, medíocre e se matava, porque a cada vez dava aula, aula, aula. Ou seja, aonde está o objetivo dele ganhar dinheiro, né verdade? É dar aulas, ser um bom professor e ganhar bem, é complicado, os valores se perdem, e hoje em dia a família, tipo antigamente, só o homem trabalhava, né? Aí entra a questão do machismo, as mulheres buscaram seu espaço, e está certo, mas por outro lado perdeu-se, né verdade? Porque os filhos não têm mais o acompanhamento, seria deixar o pai, homem, com os filhos e a mulher trabalhar, é complicado demais, ou seja, todos esses princípios que se inverteram na sociedade repercutem na educação, aí por que que eu digo que deve trabalhar o aluno? Porque o jovem em si lá onde vive, a criança, o adolescente ele não tem mais esses valores princípios, é... (Professor Guilherme, entrevista inicial, ago./2013).

Nessa direção, o professor, diante de todos os problemas que vive, termina por acreditar que o problema da Educação está nos sujeitos e, sendo assim, propõe duas esferas mantenedoras de tal situação. A primeira esfera, individual, constituiu-se no que ele chamou de perda de valores. Acredita que a entrada da mulher no mercado de trabalho diminuiu o acompanhamento que as famílias faziam dos filhos, tornando-os pessoas desregradas, gananciosas, preocupadas apenas com o ganho material do que com o ganho educacional. Lamenta por aqueles que justificam suas ações pela falta de dinheiro, pois os médicos, apesar de ganharem mais, não resolveram o caos na Saúde. Conclui que não é o dinheiro, é o sujeito. Esse movimento individualizante é similar e, ao mesmo tempo, contraditório ao movimento de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar. Ora, então a *culpa* não é mais do aluno, mas

sim do professor que não luta por seus ideais? Recai-se aqui em uma armadilha da individualização extremada, pois, se em um mesmo fenômeno existem dois sujeitos envolvidos, como aceitar que o fracasso do fenômeno seja individual? Por isso, a importância de se pensar a ação recíproca, que propõe mútuo condicionamento nos fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2003), o qual não é considerado por Guilherme, que se constituiu professor na relação objetividade-subjetividade.

Em uma segunda esfera, mais social, contextual, Guilherme evidencia que a nossa sociedade é corruptora e que as políticas implementadas são meros remendos, não visam a efetivas transformações. Cita como exemplo a política de cotas que, segundo o professor, tem auxiliado na degradação do ensino superior público e melhoria do ensino superior privado, pois são aprovados alunos sem condições para cursar a universidade, e os bons alunos, reprovados pelas cotas, optam por uma universidade particular. Para ele, o correto seria preparar os alunos para ingressarem no ensino superior em vez de se preocupar apenas em inseri-los. Outra ação do governo, já citada ao longo deste trabalho, é a de incentivo salarial para professores que desenvolvem projetos pedagógicos. Para Guilherme, essa iniciativa apenas “joga dinheiro”, pois não há acompanhamento dos projetos desenvolvidos, não se realiza nenhum tipo de intervenção, muitos se aproveitam e submetem projetos apenas no papel, para ganhar dinheiro. O professor chama esses últimos de “oportunistas”, em oposição aos “idealistas”. Isto é, apesar de compreender que existem elementos sociais e contextuais que afetam os sujeitos, o argumento endossado por Guilherme está ancorado naquilo que o sujeito faz do contexto, como se houvesse a possibilidade de suprimi-lo em função dos ideais e que isso não é feito por escolha dos indivíduos. Apesar disso, em alguns momentos, aponta para a possibilidade dos sujeitos serem “obrigados a se corromper”.

Em 2011 mesmo Geovana, foi quando piorou tudo, o governo estadual eles não davam incentivo para a classe dos professores, é o quê? 14º, 15º, inclusive já tem dois 13º, e agora 14º e 15º, a gente tem até 15º, mas só vai receber quem desenvolver projetos, aí caiu como uma luva para os oportunistas aqui do COLÉGIO que desenvolvem projetos, que é o colégio intitulado, colégio dos projetos, o pessoal chega aqui dizendo isso, aí esses professores visam só o dinheiro, aí é uma política terrível, né? Porque o governo tipo joga dinheiro, quem quiser dinheiro tem, ou seja, não tem uma preparação, não é uma política ali para fundamentar a educação, é uma política de oportunistas, aí os indivíduos vão lá, tem desenvolvido um estilhaços de projetos. 2011, 2012, 2013 foram anos terríveis, a gente não tinha sala, por quê? Porque antes tinham 10, 15 professores, hoje em dia tem quase 100 professores fazendo projetos, ou seja, todo mundo para fazer projeto, projeto, projeto. (Professor Guilherme, entrevista inicial, ago./2013).

Nesse quesito, emerge no professor um conflito entre ser um oportunista ou um idealista. Guilherme observa que possui pouca força para lutar contra o sistema social, pois é minoria, e, por esse motivo, suas ações são similares às daqueles que são oportunistas, ou seja, ambos terminam contribuindo para a manutenção e corrupção do sistema. Questiona-se se são iguais e, apesar de não explicitar, parece inserir-se no grupo daqueles que são obrigados a se corromper. Em falas com tonalidade de impotência, Guilherme lamenta ser uma minoria e, quando questionado sobre sua motivação, diante do quadro traçado por ele, responde:

Geovana: Fora a motivação que você já relatou relacionada à família, né? Que você disse que tem seus filhos.

Guilherme: Mas infelizmente você vê que essa motivação é contrária, é oposta à luta pelo ideal da educação, eu tento escolher, ou eu vou lutar pela educação dos meus filhos e eles vão passar fome comigo, infelizmente, ou eu vou salvar os meus filhos e esquecer a educação. Aí o meu ideal, assim, é o quê? Foi até um comentário que eu fiz com minha esposa: que infelizmente as pessoas vão, aí fazem mestrado, doutorado, e veem um trampolim para você respirar, agora vou ser gente. Por quê? Porque agora eu vou dar aula em universidade. Você vai dar aula em uma universidade para investir na educação universitária, para ganhar melhor, triste né? Mas você agora é um doutor, você não quer melhorar a educação do seu país lá na base, nas fundações, não? Não, não quero, porque lá eu não vou ter o que eu posso ter na universidade, é complicado né? Aí eu penso assim, vou terminar meus estudos, não vou ser pobre porque os meus filhos precisam, não é? Aí, então eu vou para a universidade dar aula lá, mas eu penso, Geovana, em ter aqui... [escola em que atua] eu vejo como uma oportunidade para desenvolver algo, não agora, no momento ele não se encontra habilitado para ter essas mudanças. Em 1992 foi uma época maravilhosa aqui, hoje está um caos, e pior do que outras escolas talvez, porque aqui se sustenta com imagem, e as outras escolas não têm imagem, ou seja, eles sabem reconhecer o problema em que se encontram, e vão lutar, e aqui não é isso, acham que estão, e é o pior cego. Aí eu penso em tá dando aula em uma universidade, e aqui fazer um trabalho, tipo assim, social, como aqui trabalha com cooperativa, essa visão do contribuir, aí eu penso, tá entendendo? Porque você tá morrendo afogado, você não pode salvar ninguém, uma vez você salvo você pode olhar quem você vai salvar, né? Então, você lá na mesma situação, no mesmo nível de outros, como que você vai salvar alguém? Aí se afoga todo mundo, ou seja, infelizmente o sistema ele faz até com que os idealistas eles sejam egoístas, ou seja, idealista e oportunista terminam sendo iguais, são iguais, por quê? Porque o oportunista aproveita a situação, talvez seja inteligente. E o idealista, ele não tem condição, ou seja, não é verdade? De alguma forma eu tento ser oportunista para depois eu

voltar a ser idealista, até essa é minha motivação. (Professor Guilherme, entrevista final, dez/2013)

Nessa fala, Guilherme deixa clara a necessidade de “ser corrompido”, pois precisa buscar uma situação melhor para si, até financeiramente falando, de modo que possa, a partir disso, tentar “salvar” alguém. Parece que, apesar das inúmeras constatações de um sujeito essencialmente ganancioso, corrupto, há no professor a ideia de algo maior e externo ao indivíduo – a sociedade, o contexto. É possível que os momentos em que analisa os sujeitos de forma individualizante, Guilherme esteja apontando o que o sujeito faz do contexto, pois, se alguns são idealistas, mesmo com toda a situação contrária – como ele –, por que os outros não seriam? Por isso conclui que são oportunistas e se assume como um, por não ver outra saída. Um exemplo bastante emblemático dado pelo professor foi em relação à política salarial do Estado, pois muitos colegas seus submetem projetos apenas pelo dinheiro, não os realizam, e, quando são questionados por Guilherme sobre isso, respondem que *precisam* do dinheiro. Para Guilherme, que não submete seus projetos ao Estado por não compartilhar dessa política, isso é contraditório, porque todos viveram até 2011 sem esse dinheiro, concluindo que não há necessidade, mas apenas pessoas gananciosas. Essa análise feita pelo professor é bastante simplista, mas, ao mesmo tempo, apresenta uma tensão insolúvel se ela não for pensada dialeticamente. Ora, em uma postura sócio-histórica, pode-se afirmar que esses sujeitos são *constituídos* por sua história, pela conformação social, ou seja, eles são sujeitos que não podem ser “lidos” independentes das suas vivências. Afirmer simplesmente que são oportunistas, uma vez que existem os “não oportunistas”, é desconsiderar suas histórias de constituição. Quem são esses sujeitos? Sim, existem aqueles que, mesmo com todas as adversidades, lutam por seus ideais, e outros que desistem, mas concluir, a partir disso, que o problema é do sujeito, apesar de ser uma afirmação simples de se fazer diante desse quadro, é ir de encontro a uma abordagem dialética, é naturalizar algo que não é natural. Os colegas de Guilherme não *são* assim, eles foram *constituídos* assim, tudo que é humano é história, cultura, sociedade, ideologia... Assim, a natureza (essência) humana deve ser compreendida como interiorização da experiência cultural desenvolvida entre as gerações. Logo, a natureza, enquanto essência ontológica, influencia no desenvolvimento humano, tanto quanto as pessoas criam e modificam suas próprias condições de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a). Mesmo que afirmemos ser o indivíduo ativo e responsável pelo seu próprio desenvolvimento, não se deve esquecer, entretanto, que o indivíduo enquanto

categoria singular sofre influências em larga medida da sociedade, o que inclusive enfraquece – e às vezes até anula – seu caráter “ativo” e a “responsabilidade” por seu desenvolvimento.

Sem esse entendimento dialético, Guilherme se motiva com a ideia de que um dia, quando tiver condições, poderá novamente ser idealista. Tais condições, atribuídas a um emprego na universidade, local do qual sonha fazer parte, começam a ser quebradas por aqueles que já fazem parte dela, confrontando uma representação há muito alimentada pelo professor. Sua inserção na universidade, através dos projetos pedagógicos da instituição, o fazem agora questionar os títulos como forma de atestar conhecimento, verificando que os espaços de pós-graduação são burocráticos para, no final, apenas entregar um papel como força de autoridade a pessoas que nem sempre são detentoras de maior conhecimento.

Tantas tensões levam-no a crer que uma mudança, nos moldes que ele imaginava, é utopia. Sugere que uma mudança só acontecerá a partir da conscientização dos alunos. Questionado sobre isso, afirma que o caso dos professores é perdido, que é impossível incentivar alguém a gostar do que faz, já que o problema deles é falta de empenho e dedicação, independente do salário. Retomando, assim, os movimentos de individualização tão característicos no seu discurso e na nossa sociedade, tensões que de fato são insolúveis quando não se observam os fatores envolvidos na constituição da subjetividade, como as condições materiais a que estamos submetidos.

❖ Aproximações dos sentidos produzidos por Guilherme

A análise das entrevistas e o desvelamento dos sentidos produzidos por Guilherme parecem dar conta de muitas tensões vivenciadas diariamente pelos trabalhadores. O professor traz, em todos os núcleos de significação, o confronto constante entre seus desejos e a realidade em que se insere. Ao mesmo tempo em que deseja desenvolver um bom trabalho, aliado às áreas de pesquisa de seu interesse, vê-se diante de uma sociedade que não valoriza o profissional, tanto subjetivamente quanto financeiramente, em que os sujeitos sentem urgência em buscar ganhos financeiros, a sobrevivência, em detrimento de sua formação humana. Sua história como docente inicia-se em um conflito desses, pois precisou abandonar um sonho para viver pela necessidade, fato que ainda ecoa em seu presente.

Apesar de destacar, em vários momentos, o papel corruptor da sociedade, de destacar o impacto das políticas públicas na ação docente, Guilherme não consegue resolver a tensão da culpabilização, a necessidade em apontar onde e/ou em quem está o problema do fracasso educacional. Diante dessa questão, levanta hipóteses individualizantes, propondo que é o

sujeito, no final das contas, o responsável pelo próprio fracasso – no caso do aluno – e até mesmo do fracasso educacional – o professor, que não agiria em prol de uma educação de qualidade. É possível compreender tal hipótese explicativa quando inserimos Guilherme em um contexto histórico-social e econômico que atribui ao sujeito responsabilidade ao mesmo tempo em que retira a força das condições materiais a que ele está submetido. À medida que se tem uma sociedade que valoriza e vive de exemplos singulares, as questões da universalidade são colocadas de lado. Valoriza-se aquele professor que faz um bom trabalho apesar de todas as adversidades e, ao propor que isso “é possível”, relega-se aos sujeitos que não conseguem um papel negativo a culpa por algo não ter funcionado.

Nessa direção, Guilherme acredita que as assessorias deveriam estar a serviço dos alunos, trabalhando questões de comportamento, conscientização, pois verifica que na prática, por mais que os professores planejem aulas diferenciadas, os resultados seguem não sendo satisfatórios (o que, para ele, endossa a hipótese de o aluno ser detentor da culpa, em face da necessidade de possibilitar a formação humana do aluno e não apenas os aspectos formais e técnicos). Ao transitar nestes dois extremos, de culpabilização social e culpabilização individual, Guilherme mostra estar atento a vários fatores que afetam a constituição da subjetividade, mas vê-se diante de uma tensão e não consegue resolvê-la. Talvez falte a ele, do mesmo jeito que falta no modo de produção capitalista, o raciocínio dialético, a compreensão dos fenômenos como mutuamente influenciados, como processos que não possuem extremos, que atravessam a história e a condicionam (da mesma forma que são condicionados); entender que o sujeito é constituído, fundado por essas tensões, existentes também na universalidade, reforça a subjetividade como fenômeno também social e histórico.

Em relação às possibilidades da formação em serviço, verifica-se, mais uma vez, que as concepções cognitivistas de formação continuada são continuamente reforçadas e, possivelmente, por desconsiderarem contexto, história e, principalmente, a subjetividade dos professores, terminam como algo que não contribui, que é visto com ressalvas por aqueles que participam. Guilherme, mesmo sendo assessor de Física, o responsável pelo encaminhamento das formações em sua área, produz sentidos negativos ao formato existente, observa que apenas planejar novas metodologias não tem funcionado, dando voz à experiência e à prática e verificando os limites existentes. Compreende a importância do conhecimento teórico, dos planejamentos, mas entende que isso, sozinho, não é suficiente para a efetividade do processo educativo, cabendo refletir sobre o formato das formações continuadas que não implicam os docentes em colaboração.

Os sentidos produzidos por Guilherme modificaram-se ao longo da sua história no confronto com a realidade. Sentiu a necessidade de ressignificar, de recriar a questão ética enquanto professor ao verificar que existem necessidades – como a financeira – que não podem ser desconsideradas, então se percebeu como alguém que *precisa* buscar a sobrevivência, e, nesta direção, é impelido a “*ser oportunista*” para que possa, quando houver oportunidade, lutar por seus ideais. A escola na qual trabalha hoje foi, também, um elemento do contexto que permitiu a ele ressignificar a prática em sala de aula, o papel do aluno e dele como professor, aproximando-se de uma concepção construtivista de aprendizagem, apropriando-se do discurso educacional institucional, do qual ele passou a ser representante quando assumiu a assessoria. Verifica-se, assim, a tensão constante entre realidade e desejo, que atravessou todas as suas falas, evidenciando os sentidos como elementos forjados na unidade objetividade-subjetividade.

3.4.2 Reconfiguração da ação através dos textos

A prática de Guilherme na instituição, conforme observado ao longo das entrevistas, acontece através do desenvolvimento de projetos pedagógicos em turno oposto às aulas, de modo que apenas alunos interessados naqueles temas participam. Deste modo, os documentos que ele possuía como planejamento eram os projetos submetidos tanto à cooperativa que gere a instituição, quanto à Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, uma vez que seus projetos estavam fazendo parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM) (Anexos F, G, H e I).

Todos os projetos previam momentos teóricos, em que o professor abordaria algum tema necessário ao desenvolvimento do projeto, e momentos práticos, quando os alunos seriam inseridos na aplicação do que foi estudado. Os planejamentos desses momentos não foram documentados, mas foram realizados, de acordo com o professor. Durante as entrevistas, Guilherme ressaltou quão importante seria essa prática de planejar, que, para ele, culminava na organização do trabalho educativo e possibilidade de cumprimento dos objetivos propostos.

Os textos dos seus projetos, direcionados a uma escrita técnico-científica, continham objetivos educacionais claros, todos eles ancorados no fundamento de que a relação teoria-prática não deveria ser dicotomizada e que seria responsável por uma aprendizagem significativa. No projeto das monitorias, por exemplo, cita Ausubel como referência e aponta que o desenvolvimento dessa atividade viabilizaria “a aprendizagem através da mediação,

tanto da linguagem quanto de subsunções dos próprios alunos e entre eles, deles e para eles, adequando ao ensino **construtivista** significativo de Ausubel” (grifos nossos). A coerência do discurso do professor, nas suas entrevistas e nos seus projetos, é evidente; Guilherme parece defender que as experiências, sejam elas controladas ou cotidianas, permitem ao aluno fazer relações que levam à aprendizagem. Propõe, por exemplo, “realizar experiências em laboratório de situações vivenciadas no cotidiano do aluno, relacionando o conteúdo visto em sala de aula com o prático experimental”.

Tal coerência teórica, vivenciada por ele na prática, reflete-se não apenas no texto, como também nos questionamentos que as experiências permitem. Nos momentos em que verificou que as experiências sozinhas não permitiam aos alunos irem além, foi necessária uma reconfiguração da ação e também dos textos, observados nas entrevistas. Apesar das poucas informações processuais dos textos, quando se confrontam as concepções presentes nos seus projetos com os textos das entrevistas, verifica-se a íntima relação estabelecida entre o sujeito e suas produções textuais, apontando para a importância dos textos na regulação da ação docente.

3.5 Prescrição e planejamento da ação pedagógica

Conforme abordado nos primeiros capítulos deste estudo, o trabalho pode ser subdividido em basicamente duas dimensões: o *trabalho real*, que consiste nas tarefas que são efetivamente realizadas pelo trabalhador, e o *trabalho prescrito*, no qual incidem as ações que o trabalhador deveria realizar, as prescrições. Este último é, em geral, delineado nos chamados textos prescritivos, que, no caso do professor, direcionam a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas de interação, as ações a serem desenvolvidas etc. Tem-se, no contexto educacional, inúmeros textos que prescrevem a ação do professor (A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo), cujas influências de reconfiguração na ação são postas, principalmente, pela apreensão do discurso através de autoridades e textos prescritivos locais, uma vez que nem sempre os professores conhecem efetivamente os documentos oficiais nacionais e internacionais.

Sendo assim, acreditou-se ser importante para os objetivos do presente estudo analisar o documento prescritivo da instituição em que a pesquisa aconteceu – o projeto pedagógico institucional. É importante destacar, entretanto, que a análise não será esgotada em termos linguísticos e estruturais, tendo como foco as propriedades do agir prescritivo presentes no

texto em articulação tanto com documentos de prescrição nacional (LDB e PCN, pois foram referências expressas do projeto pedagógico), quanto com as análises realizadas até então.

O projeto pedagógico da instituição está dividido em oito seções: Apresentação, Diagnose da escola (que contempla os aspectos históricos, físicos e equipe), Aspectos Doutrinários, Objetivos, Gestão Escolar, Avaliação (do projeto pedagógico, não do processo ensino-aprendizagem), Considerações Finais e Referências. Em face do foco deste estudo, as discussões acerca do documento ficarão concentradas nas seções de Apresentação e Assessoria (uma subseção da seção Gestão Escolar), uma vez que nelas estão contidas as concepções institucionais e os objetivos, o que engloba as prescrições do trabalho docente, além de focar no processo de formação em serviço. Poderão ser realizadas articulações com o restante do documento caso sejam necessárias explicitações e complementações de conteúdo.

O projeto político-pedagógico, considerado como um documento de organização do trabalho pedagógico, apesar de ser concebido como algo que deve ser elaborado coletivamente, por toda comunidade escolar, nem sempre conta com a participação de todos os envolvidos, excluindo-se, muitas vezes, o próprio professor do processo. Veiga (2002) defende que ele deve ser considerado um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, de modo que se busquem alternativas viáveis de efetivação das intencionalidades – ou seja, um documento prescritivo. O projeto pedagógico da instituição em que a pesquisa ocorreu apresenta muitas características que autorizam compreendê-lo como um texto que prescreve ações, que propõe como o trabalho deveria ser feito. Adam (2001), por exemplo, elenca três propriedades enunciativas centrais dos textos prescritivos que podem ser observadas no documento em questão: 1) é produzido por especialistas cuja presença enunciativa é apagada – a autoridade no texto da escola é direcionada à própria escola, com frases como “cabe à escola [...] desenvolver”, “o objetivo do COLÉGIO”, de modo que as pessoas que produziram o texto (coordenação pedagógica, principalmente) falam enquanto instituição; 2) o destinatário, o agente das ações, é mencionado de modo aberto, com uso de pronomes “você, nós/a gente”, o que permite que qualquer um possa ocupar esse lugar; no texto em questão, existem várias ocorrências de verbos conjugados na 1ª pessoa do plural (Acreditamos, Nortemos, Podemos, Precisamos) e referências constantes à escola e ao projeto como apropriação conjunta (*nossa* escola, *nosso* projeto); e 3) é regido por um “contrato de felicidade”, que é a garantia de que, se o destinatário agir conforme o prescrito, atingirá os objetivos visados – diz o texto da escola: “A partir da construção da autonomia o aluno *articulará* os novos conhecimentos com os antigos formando uma estrutura cognitiva, pensando sobre si mesmo e sobre o real, e *empregará* estes conhecimentos em seu cotidiano,

desenvolvendo um compromisso com sua aprendizagem e sua formação cidadã” (grifos nossos).

Cabe destacar do excerto acima dois elementos. O *primeiro* está relacionado às prescrições vagas e imprecisas para o trabalho do professor, diferente das prescrições em outros domínios de atividade profissional, conforme apontam Machado e Bronckart (2005). Ora, a “construção da autonomia” pode ser entendida de diversas formas e, sendo assim, a nebulosidade da prescrição permite ao emissor do texto sempre argumentar diante do insucesso que o destinatário não compreendeu, não fez as tarefas conforme o prescrito, o que leva ao *segundo* ponto. Há no texto uma ameaça implícita àqueles que não desenvolverem tal trabalho para a “construção da autonomia”, pois você terá alunos sem compromisso à própria aprendizagem e com a formação cidadã, impondo ao professor a responsabilidade, até mesmo social, pelo desenvolvimento conforme o prescrito (se o seu aluno é descompromissado, é porque você não desenvolveu um trabalho para a construção da autonomia).

Paveau (1999), citado por Machado e Bronckart (2005), traz também outras características dos textos prescritivos que aparecem no projeto pedagógico da escola. Diz o autor que os textos prescritivos estão organizados em três protagonistas centrais, o produtor do discurso (A), que seria uma autoridade institucional; um agente do agir (B), que é mencionado por um artigo generalizante (“o educador”, “o professor”); e o beneficiário desse agir (C), que retrata um tipo ideal e o professor deve dar conta de realizar esse ideal. A relação estaria organizada na seguinte direção: A diz a B para agir para C, de modo que o trabalho do professor é uma “prescrição para que ele prescreva o agir dos seus alunos” (p. 189). Observa-se no início da Apresentação do texto da escola:

Diante da conjuntura do mundo atual, caracterizada pelas transformações socioeconômicas, pelas inovações tecnológicas e pelo surgimento de novos conhecimentos, *cabe à escola* enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento das capacidades tecnológicas, científicas, éticas e culturais de uma nação, *adequar* o sistema de ensino *às necessidades do educando* no sentido de *desenvolver suas habilidades e competências essenciais a sua interação na sociedade*.

[...]

Assim sendo, faz-se necessário a elaboração do presente projeto que em consonância com a Lei acima citada [LDB] e com o Regimento Escolar, visa *apontar um novo rumo*, uma direção de forma explícita no que se refere à organização do trabalho educativo, apresentando *inovações na prática pedagógica* na qual esteja contemplada um *ensino eficiente e eficaz* no combate às dificuldades de aprendizagem e consequentemente na erradicação da reprovação, repetência e evasão, (grifos nossos).

Observa-se, então, que o produtor do discurso (A) é apagado e enunciado enquanto instituição (“cabe à escola”); o agente do agir (B), apesar de não mencionado, pode ser

inferido na figura do professor, quando o excerto se refere à “prática pedagógica” e fala em “**ensino** eficiente e eficaz”; e o beneficiário da ação (C) é explicitamente o aluno, o educando, a quem seria necessário adequar o sistema de ensino, desenvolver habilidades e competências e combater as dificuldades. Sendo assim, a instituição diz estar apontando um novo rumo (prescrevendo?) ao professor, o qual precisa inovar sua prática pedagógica em função dos seus alunos, de modo que estes estejam aptos à interação na sociedade e sejam erradicados problemas sociais de reprovação, repetência e evasão. Novamente são observadas prescrições vagas e imprecisas, com ameaças implícitas em relação a problemas sociais. Assumindo, então, que o projeto pedagógico da escola caracteriza-se como um texto prescritivo, alguns apontamentos serão realizados nas seções alvo de análise deste estudo.

3.5.1 Apresentação do projeto pedagógico e suas especificidades

A apresentação do texto (Anexo J) expõe a motivação para o documento e seus objetivos. É escrito na forma impessoal e elenca a própria instituição enquanto autoridade maior, o que pode ser observado na frase: “*O objetivo do COLÉGIO é...*”. A ênfase no nome da escola, destacado por letras maiúsculas, parece contribuir para o estatuto de autoridade institucional. É possível que tal autoridade tenha sido constituída ao longo dos anos em função das características próprias daquele local: é uma escola gerida tanto pelo Estado quanto por uma Cooperativa de pais e tem obtido bons resultados em provas de avaliação nacionais, aprovações em vestibulares e primeiros lugares em olimpíadas de diferentes matérias. Esses resultados permitem que a instituição seja significada localmente como uma *escola pública de qualidade*, rótulo que permite assumir a autoridade supracitada.

O texto é motivado pela “*conjuntura do mundo atual, caracterizada pelas transformações socioeconômicas, pelas inovações tecnológicas e pelo surgimento de novos conhecimentos*”, o que obrigaria a instituição a sofrer mudanças; seria imperativo que a escola adequasse “*os sistemas de ensino às necessidades*”. Interessante observar que tal motivação geral é a mesma presente na carta de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministro da Educação aos professores: “Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1997). Ao analisar a carta, Machado e Bronckart (2005) observam que a demanda social “é colocada como indiscutível e como ator central do processo de prescrição (é ela que “impõe”)” (p. 200). Elas apontam para uma *crise educacional* (BRONCKART; MACHADO, 2004). Sendo

assim, pode-se afirmar que, à medida que o produtor do discurso se apaga, há também a tentativa de não implicação, afinal, não é ele quem impõe, quem obriga, há algo maior.

Além da imposição, que chamaremos de *social*, o documento aponta também a imposição legal, citando o inciso I do Art. 12 da LDB (BRASIL, 1996), que legisla: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”; e a imposição local, o Regimento Escolar. Há, nos primeiros parágrafos, portanto, um afastamento do produtor do discurso quanto à obrigatoriedade daquele documento (“ele *deve* ser feito, não somos nós que queremos”) que desaparece no restante da apresentação por uma apropriação de tal imposição, que vai “apontar um novo rumo”, “implementar ensino de qualidade”, formar sujeitos cidadãos. Ao mesmo tempo em que ocorre esse segundo movimento, surge também a primeira colocação do sujeito *nós*, que, na frase “*acreditamos que a partir do Projeto Político Pedagógico [...] chegaremos a uma ação real, construtiva, crítica e transformadora*” (grifos nossos), parece apontar para a implicação do produtor do discurso que, por sua vez, implica o destinatário-leitor, elevando a importância do documento em uma outra ordem que não mais de obrigatoriedade externa, mas sim do próprio sujeito-leitor.

Tais elementos supracitados estabelecem a prescrição como peça-chave do documento, com um movimento de amenização pela implicação do produtor do discurso, de modo que o leitor-destinatário não se sinta coagido por ser uma ação conjunta. Esse movimento é entendido por Kerbrat-Orecchioni (2001), citada por Machado e Bronckart (2005), como um enunciado de valor ilocutório, ou um macroato, pois se realiza sob a cobertura de outro. Neste caso, o ato de ordem, com a ameaça implícita das consequências educacionais que podem ser causadas, foi amenizado pela justificação de que é algo coletivo, uma proposta, mesmo que isso implique a obrigatoriedade. Assim, apesar da afirmação no documento que o projeto foi “*construído coletivamente ao longo da história desta escola, através das práticas cotidianas*”, os movimentos enunciativos elevam as prescrições para atos de ordem em vez de elaborações colaborativas.

Em relação ao conteúdo emanado dessa seção, observam-se elaborações engessadas ao discurso educacional entendido como correto, tão vagos e imprecisos quanto os documentos de orientação nacional. Diz o documento da escola:

Numa perspectiva pedagógica coerente com os fundamentos teóricos do Sociointeracionismo, o objetivo do COLÉGIO é implementar um ensino de qualidade, que respeite e valorize o ser humano e que contribua plenamente para seu desenvolvimento, para a construção dos seus conhecimentos e para sua formação enquanto cidadão. Procura ampliar as capacidades dos alunos, desenvolvendo a

autonomia, a compreensão da realidade, incentivando a participação e a corresponsabilidade na vida social.

Acreditamos que a partir do Projeto Político Pedagógico, enquanto elo de ligação e de articulação das atividades pedagógicas e das relações interpessoais, chegaremos a uma ação real, construtiva, crítica e transformadora, buscando minimizar o impacto provocado por fatores de ordem econômica, política, sócio-cultural e pedagógica, bem como os obstáculos, os conflitos e contradições internos que interferem no andamento do trabalho educativo. (p. 2).

E, por sua vez, dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (BRASIL, 1997, p. 59).

Além da amplitude dos elementos referendados pelos documentos supracitados, observam-se dois movimentos complementares e, ao mesmo tempo, contraditórios: a idealização dos potenciais da Educação e a responsabilização da Educação. Ao mesmo tempo em que os produtores do discurso ressaltam as responsabilidades da Educação enquanto elemento base de transformação social, o Estado – representado pelo documento federal supracitado – retira de si qualquer possibilidade material de reprodução. A escola deve formar pessoas que “assimilem mudanças” diante dos problemas sociais, os quais são, por sua vez, determinados pelo próprio modo de produção social mantido e reproduzido pelo Estado. Essa suposta educação para a cidadania, muito presente nos discursos educacionais, pode ser vista sob o ângulo de formar pessoas que contribuam para a manutenção do capital. Evidencia Tonet (s.d.) que, mesmo que a Educação não fosse voltada para a conservação, há nela o limite material de ação, pois a mudança de indivíduos não permite a revolução social, já que tais indivíduos são constituídos dialeticamente na relação com o contexto social e histórico, logo, transformação revolucionária só pode ocorrer em conjunto com mudanças materiais, concretas. O autor afirma, então, que, “sem desmerecer os aspectos positivos que a cidadania representa para a autoconstrução humana, fica claro que ela é, por sua natureza mais essencial, ao mesmo tempo *expressão e condição* de reprodução da desigualdade social e, por isso, de desumanização” (grifos do autor).

Em relação às concepções epistemológicas, o documento salienta uma afiliação com a corrente denominada *Sociointeracionismo*, epistemologia que fundamenta a teoria de Vigotski. No entanto, o documento em questão cita, na seção “Aspectos Doutrinários”, elementos que parecem estar mais próximos do Construtivismo piagetiano e destacam, basicamente, três características. A **primeira** delas seria o “compromisso com a formação cidadã”, inúmeras vezes citado no documento, sobre o qual foram feitas algumas considerações acima.

A **segunda** característica seria considerar o conhecimento como uma construção social e que deve estar ancorado nos interesses dos alunos e no seu cotidiano. Tal “construção social”, entretanto, é relatada como algo imediato, nas relações imediatas com o cotidiano, confrontando diretamente o nível histórico de produções do conhecimento e os significados envolvidos nessas produções. Além disso, o foco no cotidiano, em conhecimentos que sejam “relevantes para a vida do aluno”, atrelam a aprendizagem ao pragmatismo da sociedade. De que relevância se fala? Se pensarmos na formação do sujeito como partícipe do gênero humano, acumular conhecimentos historicamente produzidos é desenvolver-se enquanto ser humano, é possibilitar o desenvolvimento de variados tipos de raciocínio, logo, parece relevante. No entanto, se a relevância evidenciada está atrelada à aplicação direta no cotidiano, a busca é por uma formação pragmática, conservadora, e, talvez, nos moldes de cidadão a que Tonet (s.d.) se referiu. Esse último tipo de relevância entra em conflito direto com as bases epistemológicas de Vigotski.

Por fim, uma **terceira** característica, proposta no documento como “eixo norteador”, é o princípio do “aprender a aprender”. Tal princípio se soma a outros três (aprender a ser, aprender a viver, aprender a fazer) apontados pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea e são assumidos como premissas nos PCN. Autores como Duarte (2004), ancorado na teoria de Vigotski, acreditam que aliar esses princípios à teoria sócio-histórica é incorporar a teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno⁹, que findaria na manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, afinando-se ao eixo da “formação para a cidadania”. Outros autores (BRONCKART; MACHADO, 2004, por exemplo) questionam também, sob outros ângulos, os contextos de produção desses ideários em direção ao endossamento da individualidade, da produção isolada, do aluno com alguém que “produz o próprio conhecimento”, eliminando a existência

⁹ Para maiores detalhes, o leitor pode buscar a obra do autor: “Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

de saberes verdadeiros no excessivo relativismo e contribuindo, assim, para a desumanização.

Diz Duarte (2004b):

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004b, p. 8).

A afirmação do autor ganha sentido quando aliamos a ela as duas outras características evidenciadas no documento, sobre a formação para a cidadania e busca por conhecimentos relevantes para o cotidiano do estudante. Em posse das prescrições descritas, e considerando os objetivos da presente investigação, a próxima seção trará reflexões acerca das assessorias, do modo como elas foram concebidas no documento em análise.

3.5.2 *Concepções e desenvolvimento das Assessorias*

Para a análise desta seção do documento, que discorre sobre as prescrições das formações em serviço (assessorias) ocorridas na instituição, optou-se pela transcrição literal de todos os parágrafos, seguidos de comentários e articulações com as análises realizadas até então. A seção inicia dizendo:

Etimologicamente, o termo assessoria vem de “assessor”, que significa adjunto, auxiliar, assistente. Infere-se que o assessor pedagógico é aquele que está junto dos professores de uma determinada área de conhecimento escolar, auxiliando-os e assistindo-os na **articulação, sistematização e viabilização das propostas pedagógicas** para que propiciem uma **aprendizagem significativa e funcional**, isto é, que os alunos estabeleçam relações entre as informações discutidas na sala de aula com os seus conhecimentos prévios, as quais devem ser, preferencialmente, **úteis nas circunstâncias da vida cotidiana**. (grifos nossos).

Nesse primeiro parágrafo, a prescrição da proposta pedagógica da instituição é colocada em maior evidência, de modo que os assessores devem auxiliar na efetivação de tal proposta que *deve* ser realizada. Em conformidade com os preceitos adotados, apesar de criticáveis, conforme verificamos no tópico anterior, a assessoria estaria a serviço do que é chamado de aprendizagem significativa e relevante – útil no cotidiano –, apontando para uma visão pragmática de conhecimento e em desacordo com a abordagem de Vigotski em que o documento diz se fundamentar.

O instrumental de trabalho do assessor é a opinião, o conselho, o parecer, a exemplificação. O assessor pedagógico, então, é aquele que está junto dos professores, ajudando-os, assistindo-os por meio de conselhos, opiniões, pareceres e

exemplificações que se coadunam com as novas diretrizes do ensino atual. **O assessor sugere; os professores ponderam e decidem sobre a sua aplicação na realidade escolar.** Neste aspecto, o assessor é um coadjuvante no processo de qualificação do ensino. **Os professores, os técnicos, a coordenação pedagógica, a direção e os funcionários são os principais protagonistas** para a efetivação do projeto pedagógico da escola. (grifos nossos).

O texto prossegue evidenciando o papel do assessor como coadjuvante, alguém que apenas faria sugestões. No entanto, observou-se, no decorrer das entrevistas, momentos em que os professores ressaltaram o caráter de obrigação, uma vez que alguns assessores passavam “tarefas de casa” obrigando-os em uma direção. Nas palavras da professora Andreia: *“Acredito que até quem não quer colocá-la [a assessoria] em prática, mas tem que colocar”*, uma vez que eram solicitados diante do grupo sobre tais atividades. Talvez o que tenha acontecido com mais autonomia tenha sido a *forma* de aplicar as estratégias, não as estratégias em si, as quais, por sua vez, parecem ser assumidas como obrigatórias. A professora Ariani ressaltou que as participações nas assessorias eram obrigatórias, eram norma da escola, o que talvez dificulte aos professores significá-las como sugestões, como suportes; além disso, especificamente no Ensino Fundamental I, dois assessores possuem papel de autoridade na instituição, o que também pode contribuir para a manutenção de um tom de ordem, do chefe para o subordinado.

A assessoria deve integrar o programa de capacitação permanente dos profissionais na educação, cuja linha de atuação vincula-se ao projeto pedagógico adotado pela escola. Assim, a assessoria é perene; o assessor, como colaborador, é provisório. A atuação da assessoria pressupõe uma relação dialógica, que envolve dois processos de mediação: a assessoria, representada por um profissional convidado pela escola, que faz a mediação – com opiniões, conselhos, pareceres e exemplos, empregando várias modalidades de orientação – **buscando atender às necessidades do trabalho do professor, profissional efetivo da escola.** Este último, faz a mediação das informações discutidas nas assessorias, nas pesquisas e nos planejamentos, tendo em vista as especificidades da sua área de conhecimento, da realidade escolar e do nível cognoscível dos alunos. Desta forma, **não se trata de uma relação de superioridade,** mas de uma mediação permeada pelo senso crítico, respeito profissional e pessoal. (grifos nossos).

Apesar de esses dois parágrafos repetirem informações já mencionadas, é importante destacar que há explicitação aqui da proposição de um caráter de colaboração entre assessor e professor, que não seja permeado pela superioridade, autoridade, o que termina ocorrendo em algumas assessorias pelos motivos já mencionados. Destacou-se, além disso, que o trabalho nas assessorias deveria atender às necessidades do professor, mas, a partir do momento em que o caráter de obrigatoriedade é inserido e se estabelece um contexto tradicional de ensino em um espaço que deveria ser de colaboração, as assessorias terminam sendo significadas por muitos como desnecessárias (por exigirem elementos impossíveis de aplicar) e o assessor se

transforma em um professor que ensina outro professor a ensinar. No período em que a pesquisadora esteve inserida na instituição, foram muitos os relatos de deslegitimação das demandas do professor, refletindo em desânimo e constatação de que aqueles espaços não estavam, de fato, a serviço deles.

A assessoria atua em parceria com a equipe técnica e pedagógica da escola. O campo de atuação do assessor abrange a articulação das novas proposições da sua área do conhecimento, **com vistas em atualizar o trabalho pedagógico do professor**. A equipe técnica e pedagógica preocupa-se, dentre outras atribuições, em contribuir na articulação entre as informações discutidas pelas assessorias e o planejamento pedagógico adotado pelos professores, tendo em vista a **concretização destas propostas na sala de aula**. Pressupõe uma relação de sintonia e constante intercâmbio. A equipe técnica e pedagógica, juntamente com os professores, são os principais responsáveis pela efetivação das proposições sugeridas pela assessoria. (grifos nossos).

O parágrafo acima coloca em evidência o apagamento da figura do professor, das suas experiências, deixa de legitimar as demandas em nome de *atualizar o trabalho*, cuja concretização será garantida pela equipe técnica. Ora, se o papel do assessor é realizar sugestões, assistir o professor em seu trabalho, por que a efetivação precisa ser garantida por alguém da equipe? O papel da equipe parece estar direcionado nesse documento à imposição de uma ordem, à coerção, permitindo que as assessorias sejam incluídas nos atos de prescrição. Durante a participação da pesquisadora nas assessorias, foi possível observar que os representantes da equipe técnica preocupavam-se com a verificação das presenças e faziam intervenções sempre relacionadas ao desenvolvimento de atividades, o que seria mais adequado fazer, movimento que também pode contribuir para a significação das assessorias como espaço de aprendizagem, não espaço de colaboração em função da aprendizagem, como se propõe a ser.

O trabalho da assessoria visa à autonomia dos professores. Autonomia não significa auto-suficiência, nem isolamento. Pressupõe diálogo e colaboração. Envolve a auto-crítica, a mudança de atitude e a busca constante de aperfeiçoamento. Em suma, **a autonomia consiste em fazer com que alguém perceba que precisa continuar aprendendo**. Autônomo é aquele que sabe ir além, conhecendo suas limitações e vislumbrando as possibilidades de superá-las.

A assessoria, portanto, como atividade que integra o programa de capacitação permanente dos educadores e que tem como meta a autonomia, é um trabalho em contínua transformação. (grifos nossos).

A seção referente às assessorias se encerra assumindo o professor enquanto destinatário único, o que parece confirmar a hipótese da equipe técnica apenas como reguladora da ação do professor, não parceira no agir docente. As prescrições aqui presentes, da exigência que o docente busque constantemente aperfeiçoamento, retiram de outras esferas as responsabilidades nas transformações e assumem que a “*aprendizagem significativa e*

funcional” dos alunos vai acontecer quando os professores forem “autônomos”. A definição de autonomia proposta pelo documento reitera também o apagamento da figura do professor diante das assessorias, pois, além de regulado, o trabalho desconsidera as demandas do professor como legítimas.

A partir das reflexões realizadas até então e efetuando um esforço teórico e de articulação com os dados construídos nas entrevistas, o próximo tópico versará sobre as relações que podem ser estabelecidas entre o projeto pedagógico e os sentidos e significados produzidos pelos professores durante as entrevistas.

3.5.3 Projeto Pedagógico e produção de sentidos e significados nos professores

Observou-se nas entrevistas que há uma grande coerência entre o discurso dos professores e a proposta pedagógica da instituição. Tal coerência, entretanto, está mais ancorada nas análises realizadas do documento do que afiliação ao referencial teórico adotado no documento – teoria de Vigotski. Desse modo, verificou-se que o discurso dos professores é predominantemente construtivista, uma significação que pode ser apreendida pelas prescrições do documento; isto é, o discurso foi apreendido, incorporado no cotidiano, mas aparentemente o documento e suas bases desejadas, não. Povoam nos significados concepções de construções de conhecimento baseadas no cotidiano dos alunos, com poucas intervenções do professor, disponibilização de muitos materiais e muitas práticas ancoradas em projetos.

Os sentidos, produções singulares, que são produzidos na relação entre a afetividade e a cognição, são sociais, contêm em si a materialidade das significações; mas são individuais, relacionados ao sujeito e às próprias histórias. De modo geral, os sentidos produzidos pelos professores nessa direção estavam ancorados nas experiências, nas dificuldades em estabelecer práticas predominantemente diferenciadas, lúdicas, quando as condições concretas não permitiam. Lidar com o desinteresse de alunos parece ser um ponto nevrálgico, pois a proposta da escola, sedimentada em documento e apreendida no discurso, garante pelo “contrato de felicidade” (ADAM, 2001 apud MACHADO; BRONCKART, 2005) que o desenvolvimento dessas ações culminaria em “alunos ideais”. A partir do momento em que isso não acontece, os professores transitam entre culpabilizar os alunos e carregar a culpa.

Nessa direção, as assessorias, que são significadas pela maioria como espaços de aprendizagem, locais em que serão ensinados a dar aula, parecem não garantir a efetividade desejada. Os professores reclamam que suas demandas sejam ouvidas, que as experiências sejam legitimadas, e sentem-se isolados por essa negativa, percebem-se sozinhos diante da

luta diária, de lidar com as contradições entre subjetividade e objetividade. Por outro lado, nos espaços de assessoria em que os sujeitos eram implicados, em que a relação de autoridade não existia, em que havia espaço para as demandas e possibilidades, os sentidos eram permeados pela colaboração, reflexão, motivação.

Sendo assim, é possível verificar que o documento condiciona regulações na ação dos professores, prescreve ações que nem sempre são significadas no trabalho real, permitindo sentidos atravessados pelos afetos vivenciados cotidianamente, os quais são estabelecidos no isolamento, no sentimento de impotência diante dos enunciados de ordem. Entretanto, como tais produções são condicionadas pela dialética objetividade-subjetividade, é possível que transformações na objetividade do texto e dos discursos permitissem outras configurações, conforme observadas em docentes que se viam implicados no seu agir.

4 CONCLUSÕES

A compreensão do mundo a partir de um referencial materialista, histórico e dialético traz consigo a dificuldade em apreender os fenômenos a partir de suas múltiplas determinações. A Psicologia, como Vigotski (1927/1996) relata em seu texto sobre a crise na área, durante muito tempo caminhou entre dois extremos, um de foco empiricista, entendendo os fenômenos psicológicos enquanto reflexos, respostas a estímulos; outro, ancorado em um subjetivismo exagerado, supunha essências individuais, apregoava o relativismo, verdades diferentes a partir de pontos de vista diferentes. Vigotski (2001b), diante desse impasse, defendia a necessidade de se criar uma nova Psicologia – marxista, conforme afirma em Psicologia da Arte – que desse conta dos fenômenos psicológicos como produções singulares, mas constituídas pelo contexto sócio-histórico, do qual eles não poderiam ser desvinculados. A singularidade, historicamente constituída, passa pelos significados produzidos socialmente e ganham sentido no sujeito em relação com a sua própria história, e os sentidos, por sua vez, em movimento, permitem transformações no pensamento.

A urgência pelo estabelecimento de uma Educação menos pragmática e mais humanizadora torna a tarefa de estudá-la deveras complicada. Teorias educacionais e psicológicas têm buscado, ao longo dos anos, desenvolver conhecimentos para transformar o processo de ensino-aprendizagem e, nesse movimento, os sentidos produzidos pelo professor sobre sua prática foram sendo apagados. Diante das inúmeras falhas na aprendizagem de alunos, priorizou-se a elaboração de materiais, estratégias, conceitos que dessem conta de suprir “uma falta” nos professores, os quais deveriam aprender novas formas de desenvolver competências e habilidades desejadas em seus alunos. Consolidam-se formações continuadas focadas na necessidade de “ensinar a ensinar”, esvaziando os sentidos produzidos na experiência, os motivos envolvidos nas práticas, o professor passa a ser aluno de um outro professor. Perspectivas como a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo retomam a análise do trabalho diante das múltiplas determinações e passam a verificar que o conhecimento técnico, com prescrições bem elaboradas, nem sempre são suficientes para o desenvolvimento de um “bom” trabalho real. A presente pesquisa, então, surge da inquietação em encontrar o espaço de atuação que permitiria uma efetividade das formações continuadas e, conseqüentemente, do processo educativo.

Foi apenas no desenvolvimento da investigação que o próprio referencial teórico começou a fazer *sentido*. Não haveria um lugar a se encontrar, uma receita a ser seguida, mas apenas a possibilidade de compreensão dos espaços e indicações de caminhos possíveis diante

dos muitos limitadores presentes na atuação docente. Desse modo, longe de serem prescrições, verdades ou conclusões absolutas, as análises dos sentidos produzidos pelos professores em conjunto com o contexto em que se inserem permitiram a elaboração de algumas reflexões gerais e apontamentos com base nos objetivos previstos. Primeiramente, é inegável o impacto dos textos prescritivos na produção de sentidos dos professores, evidenciando os textos como possibilidades de reconfiguração na ação. Os professores entrevistados, em maior ou menor grau, apresentaram a entrada na escola, cujas prescrições epistemológicas são bem claras, como fonte de mudança de sentidos e, conseqüentemente, de pensamento. A reconfiguração da ação nos textos, entretanto, foi observada com maior clareza nos momentos em que os sujeitos eram implicados na ação, quando os sentidos em torno dela não eram pautados na obrigatoriedade, no cumprimento de algo a pedido de uma autoridade, conduzindo a uma segunda reflexão importante.

As formações continuadas que aconteciam na escola – as assessorias – eram significadas, por muitos, como inúteis. Elas foram originalmente configuradas para proporcionar subsídios aos professores na sua prática e tornaram-se momentos em que os professores, apesar de serem professores, viravam alunos e tinham tolhidas as suas experiências, necessidades, desejos, anseios. Porém, nos espaços em que não eram percebidas autoridades, obrigatoriedade e, principalmente, havia a implicação do professor no seu fazer, acolhimento e questionamento das demandas, verificaram-se sentidos atrelados ao prazer, às possibilidades, à motivação. Desse modo, aponta-se para a possibilidade de reconfiguração da ação também nos textos e pelos textos, dadas as condições de colaboração.

Mais especificamente, é importante destacar as singularidades enquanto elementos que atravessam a ação docente. A professora Andreia, professora do 3º ano do Ensino Fundamental, constitui a sua história no enfrentamento de dificuldades. Desempenha inúmeros papéis (dona de casa, professora de duas escolas, mãe de um filho diagnosticado com TDAH, esposa), não tem estabilidade no trabalho; sua prática, assim, repousa entre dar conta de todas as prescrições – independente de serem refletidas ou não – e significar a prática junto a alunos “*com problemas*”, os quais costumam ser foco da sua fala. Nessa direção, produz sentidos ancorados tanto no bem quanto no mal-estar em relação à profissão, pois se satisfaz quando consegue fazer seus alunos avançarem, ao mesmo tempo em que lamenta, culpa a si mesma e a família por aqueles que não avançam. Diante de suas especificidades, Andreia tem dificuldade em reconfigurar sua ação, pois parece atender constantemente ao que é prescrito, que, por sua vez, é significado como burocracia a ser cumprida, nível em que as próprias assessorias parecem estar.

Ariani, da mesma forma que Andreia, destaca quão fundamental é ao professor significar sua prática para além das condições materiais, uma vez que estas não são suficientes para gerar algum grau de prazer com o trabalho. Formada em ideais da Pedagogia Tradicional, relata a dificuldade em lidar com as prescrições da escola quando foi admitida, momento em que precisou recriar e reconfigurar suas próprias concepções, compreendendo que poderia manter algumas características de personalidade – cita enfaticamente a disciplina – desde que preenchesse outros requisitos exigidos pela instituição, como a realização de trabalhos em grupo, relacionar os conteúdos com o cotidiano, entre outros. Hoje, então, percebe-se como uma representante da metodologia da escola e afirma, assim, que as assessorias terminam não trazendo “*nada de novo*”, evidenciando configurações de formações continuadas como uma sala de aula tradicional: um professor-formador que ensina ao professor-participante técnicas, estratégias ou reflexões para desenvolver algo nos alunos. Destaca, entretanto, uma assessora que trabalha em colaboração com os professores, permitindo reconfigurações tanto no pensamento quanto na ação.

Raquel, professora de História, traz um panorama completamente diferente de formação em serviço. Sente-se, durante as assessorias, acolhida em suas dificuldades, autônoma, o que a permite significar as assessorias como espaço de aprendizagem, de integração. Traz, em sua história individual, a força do esforço, creditando a ele grande parte do seu sucesso. Tal imagem, entretanto, começa a sofrer quebras, confrontos, novas configurações quando inicia o curso superior e, mais especificamente, quando é admitida na escola. Raquel destaca as condições materiais que cerceiam a sua ação e não a permitem ir além, entretanto, ao se perceber em equipe nas assessorias, em um espaço de construção e colaboração, consegue ir além das suas possibilidades, pois “*fica mais fácil pra gente, eu não vou ter que pensar sozinha os objetivos da minha viagem, eu não vou ter que pensar sozinha os objetivos do conteúdo que eu tô dando no bimestre, a gente pensa em equipe*”. Seus sentidos se transformam e, conseqüentemente, o pensamento também.

Guilherme, por fim, traz uma clareza das contradições vividas e que se refletem na prática profissional. Afirma que sua vida é gerenciar a tensão entre aquilo que ele deseja, que ele sonha e as condições materiais que o entavam. Realiza escolhas em função dos seus desejos e banca as consequências, o que o faz questionar seus colegas que não realizam as mesmas escolhas, que não buscam um ideal na Educação. Ao mesmo tempo, vivencia dificuldades diariamente que o fazem balancear essa equação. Busca uma solução para o conflito e, ao não encontrar resposta única, acredita ser mais simples agir junto aos sujeitos,

conscientizá-los, trabalhar a ética, pois o foco dado pela instituição – elaboração de estratégias para uma aprendizagem mais efetiva – parece, a ele, não cumprir sozinho o papel desejado.

Os resultados encontrados corroboram as investigações de Gatti (2003) e Géglio (2006) no que concerne à verificação dos impactos da formação continuada nos sujeitos. Ambos verificaram que, em maior ou menor medida, havia sempre algum tipo de modificação nos professores-participantes, seja pela inclusão de algum elemento na prática, como as relações com o cotidiano, seja pela produção de textos reconfigurados. Em relação ao processo de produção de sentidos, em uma pesquisa realizada por Soares (2009) com duas professoras, o autor evidenciou a relação dialética que permeia a constituição individual, que surgiu nos momentos em que as docentes demonstraram satisfação e insatisfação com a profissão. Por um lado, sentiam-se realizadas; por outro, tinham profundo desgosto por precisarem lidar com questões complicadas – alunos trabalhosos e falta de suporte/apoio dos pais – e serem desvalorizadas individual e socialmente. Tal contradição foi bastante observada nos sujeitos dessa investigação, que viviam manejando a tensão entre as condições que os rodeavam e a possibilidade de fazer parte da aprendizagem dos alunos. Da mesma forma que o autor, aqui também foi possível observar o confronto dos indivíduos com as próprias histórias de vida e suas ações emergindo como uma ferramenta com potencial para o estudo da constituição individual.

Quando os resultados que envolvem o texto prescritivo institucional são observados, confirmam-se as propriedades prescritivas elencadas, por exemplo, por Rocha (2010b), ao analisar um texto de um projeto desenvolvido no Rio Grande do Sul. Da mesma forma que a presente investigação, a autora identificou três propriedades centrais dessas prescrições: 1) a presença enunciativa dos especialistas que desenvolvem as prescrições é apagada; 2) a forma aberta de se referir ao destinatário permite que tal papel seja assumido por qualquer leitor; 3) os textos parecem ser regidos por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso.

Ao corroborar pesquisas que dão conta de partes, ora do sujeito, ora do contexto, retorna-se a uma das justificativas elaboradas para a presente investigação, que se propunha não apenas à construção das singularidades, como também às articulações delas com elementos externos ao indivíduo. Nesta direção, avança-se ao evidenciar as complexas mediações da história individual e das prescrições contextuais, permitindo pensar outras possibilidades de formações continuadas que busquem transformação da prática através da resignificação dela. Tais resignificações a partir dos confrontos poderiam garantir que os conflitos da realidade fossem assumidos, enriquecidos, de modo que os sujeitos desenvolvessem um trabalho no qual se realizem e pelo qual se sintam responsáveis.

Logo, a importância de se destacar o papel dos textos (inclusive das entrevistas) e os impactos na reconfiguração da ação é imensa. Não se pode garantir, obviamente, que tais reconfigurações ocasionem, necessariamente, o desenvolvimento de práticas reconfiguradas. Mas é possível falar de reconfiguração sem aplicação? Ora, ao separar a objetivação do sujeito de sua subjetividade, retorna-se a uma concepção dualista, de que pensamento e ação são de ordens diferentes e não uma unidade. Os sentidos, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 307) bem destacam, são “expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele”. Assim, é impossível falar de reconfiguração nos textos, quando ela realmente ocorre, sem mudança de práticas; não se trata de analisar o que o sujeito diz, mas de desvelar o não dito, significações que vão além de se verificar se houve aplicação ou não de alguma estratégia. Trabalhar com os sentidos é trabalhar na reconfiguração *humana*, na compreensão dos elementos que *constituíram* o sujeito, já que ele não é *dado*, não é essência, não é natural. A necessidade desse método de análise e a necessidade de mediação das abstrações para se chegar ao conhecimento científico, conforme propunha Vigotski (1996), advêm de uma compreensão dialética e materialista do conhecimento.

Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade. (DUARTE, 2000, p. 88).

Sendo assim, a presente pesquisa buscou captar essa essência da realidade, compreendendo que não está nas singularidades o potencial de uma transformação social, mas que existem possibilidades concretas de desenvolver atividades com um caráter emancipador, humanizador, em que os sujeitos sejam implicados e confrontados com as condições que assim o constituíram (a universalidade/totalidade). Em face disso, e dos limites presentes nesta investigação, novos estudos podem ser realizados a fim de relacionar a produção dos textos prescritivos, implicando os agentes da ação, com a ação em sala de aula; desenvolver novos formatos de formação continuada de cunho colaborativo/reflexivo e acompanhar o processo de produção dos sentidos pelos professores; acompanhar transformações na ação e aplicação direta na realidade por períodos mais longos de tempo; confrontar os sentidos produzidos e as condições de produção junto aos professores, de modo a estabelecer o

confronto como possibilidade de desenvolvimento; entre outras possibilidades. No que concerne ao desenvolvimento desta investigação, cabe evidenciar que os resultados serão apresentados individualmente aos docentes participantes e na coletividade da escola, a fim de suscitar discussões acerca do processo de formação continuada e traçar novas direções que permitam a compreensão dos sentidos enquanto ferramenta potencializadora da ação docente.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. **Pratiques**, v.111, n. 112, p. 7-38, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005.
- ALVES, N. N. de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende. Significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, 2006. **Trabalhos apresentados**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07>. Acesso em: 3 mar. 14.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ARAGÃO, M. C.; KREUTZ, L. “A mulher é naturalmente educadora”. Representações de professoras sobre a docência: entre discursos históricos e atuais. **Caderno Espaço Feminino**, v. 25, n. 1, p. 64-78, 2012.
- ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C de. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003, p. 59-82.
- BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l'éducation: un étude de la Banque Mondiale**. Washington: Banco Mundial, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Education sector strategy**. Washington: Banco Mundial, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.
- BARBOSA, S. M. S.; AGUIAR, W. M. J. Re-significação da atividade docente em sala de aula: reflexões a respeito da atividade da professora dos anos iniciais do ensino fundamental. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, 2011. **Anais...** Maringá, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. E. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vigotski: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BEER, M. **História do Socialismo e das lutas sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Geografia** (1º ao 4º ano). Brasília: MEC, 1997, p. 71-110.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 4, n. 6, 2006. Disponível em: <www.revel.inf.br>.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p.17-31, jul./dez., 2008.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.

COLUS, F. A. M.; LIMA, R. C. P. A família do educando com dificuldade de aprendizagem: um estudo de representações sociais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 195-208, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

CREVELIM, Maria A.; PEDUZZI, Marina. A participação da comunidade na equipe de saúde da família: é possível estabelecer um projeto comum entre trabalhadores e usuários? **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 323-331, 2005.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, C;

PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**, v. 2, Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 94-106.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor**. Influências na sua educação. 1988. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1988.

CUNHA, M. V. da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Faculdade da Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

CUNHA, M. I. da et al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Rev. Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

DREY, R. F. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. In: VIII Encontro do CELSUL – Círculo de estudos Linguísticos do Sul, Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: 2008.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: _____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004a, p. 1-19.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAÏTA, D. **Análise Dialógica da Atividade Profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora, 2005.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, p. 35-44, v. 15, n. 1, 2002.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: _____. **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 25-50.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira. **Anais...** Campinas: 2011.

GARCIA, S. C. A resiliência no indivíduo especial: uma visão logoterapêutica. **Revista Educação Especial**, n. 31, p. 25-36, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GÉGLIO, P. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, 2006.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GONZÁLEZ-REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 24, p. 155-179, jan.-jun. 2007.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

LANE, S. T. M. A dialética da subjetividade versus objetividade. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ-REY, F. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais (p.11-17). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LYRA, M. C. D. P. Desenvolvimento como processo de mudança. In: MEIRA, L. L.; SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Editora da UFPE, 2006, p. 170-189.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.T.A.**, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 105-111, jul./dez. 2004.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 16-25.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARX, K. **Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx, K., Engels, F.: História**. São Paulo: Ática, 1984.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Volume 1, tomo 1).
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MUNIZ, M. I. A.; NEPOMUCENO, A. R. Autoconfrontação simples: condições de produção e autoconhecimento. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 81-111, 2010.
- NAMURA, M. R. Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicologia da Educação**, v. 19, p. 91-117, 2004.
- NUNES, M. L. S.; VILAR, A. M.; SILVA, E. C.; FERREIRA, T. C. Vocação, Missão, profissão: a docência na visão de educadoras paraibanas (1935). In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e educa o no Brasil", João Pessoa, 2012. **Anais...** João Pessoa: 2012.
- OLIVEIRA, C. L. et al. Uma experiência de empoderamento de mulheres na aten o primária   saúde. **Rev. Bras. Med. Fam. comunidade**, Florianópolis, v. 6, n. 21, p. 283-287, out.-dez. 2011.
- PATTO, M. H. S. **Produ o do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educa o?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- PREAL – Programa de Promo o da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Forma o de formadores**. 2004. Disponível em: <<http://www.preal.org>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- RISTOFF, D. I. **Construindo Outra Educa o**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2011.
- ROCHA, M. O trabalho do professor - algumas considera es. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LINGUAGEM, INTERA O E APRENDIZAGEM E VII SEMINÁRIO NACIONAL LINGUAGEM, DISCURSO E ENSINO, 2010a, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2010a, UniRitter, Curso de Letras/PPGLetras. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/mestrado/letras/linguagem_interacao/index.php?secao=eventos>. Acesso em: 20 maio 2011.
- ROCHA, M. M. O trabalho prescrito: uma análise do professor como agente formador. **Versão Beta**: sob o signo da palavra, v. 59, 2010b. Disponível em: <<http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/243/208>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- RODRIGUES, M. A. A utiliza o de recursos e atividades didáticas como instrumento para melhorar a forma o inicial dos pedagogos para lecionar Ciências. **Revista FSA**, Teresina, v. 9, n. 2, p. 113-126, ago./dez. 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, L. **Mudanças na prática docente: um desafio da formação continuada de professores polivalentes para ensinar Matemática**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SILVA, M. D. da; MAGALHÃES, L. M. A (não) formação linguística do professor alfabetizador. In: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, 2011. **Cadernos do CNLF**, v. XV, n 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação - sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, J. R. Magistério e constituição docente: histórias vividas e contadas por professores do ensino fundamental. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: 2009.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. A dialética essência/aparência da atividade do professor: em busca do real da atividade realizada. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, 2011. **Anais...** Maringá: 2011.

TONET, I. **Cidadania ou emancipação humana?** Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. **Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

VALSINER, J.; CONNOLLY, K. Introduction - The nature of development: the continuing dialogue of processes and outcomes. In: _____. (Orgs.). **Handbook of developmental psychology**. London: Sage, 2003, p. ix-xviii.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vigotski: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

VIÉGAS, L. de S. SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 10, n. 2, p. 247-261, out. 2006.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. **A transformação socialista do homem**. Trad. Nilson Dória. *Socialisticheskaja peredelka cheloveka*. USSR: VARNITSO, 1930. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/index.htm>>. Acesso em: 27 out. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 4, Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: _____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1927/1996.

VIGOTSKI, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, L. **The Collected Works of L. S. Vigotski**. NovaYork: Plenum Press, 1987.

WAKS, L. J. Donald Schon's philosophy of design and design education. **International Journal of Technology and Design Education**, n. 11, p. 37-51, 2001.

ZIBETTI, M. L. T. A angústia no ofício do professor - angústia docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 219-225, 2004.

**APÊNDICE A - Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação da professora
Andreia**

1. NÚCLEO 1: “...o sofrimento ajuda a gente a crescer”

1.1. CONDIÇÕES QUE DETERMINAM O SUJEITO

- 1.1.1. acredita que o sofrimento ajuda a crescer
- 1.1.2. necessidade financeira motivadora de sacrifícios
- 1.1.3. influência das amigas na escolha da profissão
- 1.1.4. interesse pela profissão do professor despertado com entrada em sala de aula
- 1.1.5. escola pública atual como espaço de potencial
- 1.1.6. classe social não é empecilho para atingir objetivos
- 1.1.7. ser normal é importante para atingir objetivos
- 1.1.8. ser estudioso é importante para atingir objetivos
- 1.1.9. traçar metas é importantes para atingir objetivos
- 1.1.10. informação guardada modifica a pessoa
- 1.1.11. alega fazer tudo que está ao seu alcance, que tenta fazer o que pode
- 1.1.12. alega que gosta de aprender
- 1.1.13. acredita que os alunos que não tem uma boa base vão sofrer o resto da vida

1.2. EMPECILHOS PESSOAIS NA TRAJETÓRIA INDIVIDUAL

- 1.2.1. percurso profissional difícil, doloroso

1.3. OUTROS SIGNIFICATIVOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 1.3.1. atribui sua dificuldade em Matemática à professora do primário
- 1.3.2. atribui sua estratégia de cantar à sua professora do primário
- 1.3.3. não se recorda de professor marcante
- 1.3.4. acompanhamento de sua professora do primário durante todo o fundamental I como algo negativo
- 1.3.5. sua professora do primário era excelente, bem preparada
- 1.3.6. sua professora do primário tinha preferência por Humanas

1.4. SER PROFESSOR COMO VOCAÇÃO/APTIDÃO

- 1.4.1. afirma que não sabia ter vocação para ser professora
- 1.4.2. ser professora não foi uma escolha desde a infância

2. NÚCLEO 2: “nenhum professor quer ser fracassado”

2.1. CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

- 2.1.1. acredita que o planejamento é apenas um norte, tópicos para não esquecer

2.2. CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO

- 2.2.1. condições materiais que dificultam a busca por conhecimentos - trabalha em dois locais, cuidados com filhos, cuidados da casa
- 2.2.2. dificuldades materiais para trabalhar conteúdos - falta de dinheiro para cópias, copiadora da escola sem funcionar

2.3. CONDIÇÕES MATERIAIS QUE DETERMINAM A PRÁTICA PROFISSIONAL

- 2.3.1. 3o ano do fundamental como ano responsável por todos déficit de aprendizagem anterior
- 2.3.2. cobrança pelo preenchimento dos conceitos no diário
- 2.3.3. reclama da lei de promoção automática nos 3 primeiros anos

- 2.3.4. sua turma vai reter mais alunos por ser a turma mais complicada
 - 2.3.5. sala de aula com muitos "casos diferenciados" é horrível
 - 2.3.6. o fluxograma é oferecido diretamente pelo Estado
 - 2.3.7. as avaliações vêm prontas do Estado e seguem o fluxograma oferecido por ele
 - 2.3.8. função do planejamento é "destrinchar" o fluxograma enviado pelo Estado
 - 2.3.9. planejamento realizado em conjunto com a outra professora do 3o ano
 - 2.3.10. professor fica restrito a elaborar exercícios e testes
 - 2.3.11. não sabe com base em quê o Estado elabora a sequência de avaliações
 - 2.3.12. diz que a equipe técnica gosta de ver os planejamentos, para ver se estão "fazendo direitinho"
 - 2.3.13. há dificuldade em buscar conhecimentos pela falta de tempo
 - 2.3.14. não tem material para tudo que o fluxograma pede
 - 2.3.15. diz que é desculpa dos profissionais a alegação de que a escola não oferece materiais
 - 2.3.16. condições materiais da sala de aula (temperatura, barulho) prejudicam o andamento do planejamento
- 2.4. DESEJOS E NECESSIDADES DA DOCENTE
- 2.4.1. gostaria de tentar inovar mais, especialmente, em relação à tecnologia
 - 2.4.2. gostaria de ter mais agilidade em resolver junto aos responsáveis as dificuldades dos alunos
 - 2.4.3. gostaria de ser mais organizada em relação aos planejamentos
 - 2.4.4. tem esperança de que até o final do ano que todos os alunos consigam atingir os objetivos
- 2.5. ESTRATÉGIAS EMPREGADAS NO DESENVOLVIMENTO DO QUE FOI PLANEJADO
- 2.5.1. utilização da estratégia 'aula-passeio' como suporte para o tema 'conhecendo a minha cidade'
 - 2.5.2. solicitação da participação dos alunos no andamento das aulas através de pesquisas
 - 2.5.3. ressalta como ponto positivo do fluxograma a repetição de conteúdos ao longo do ano
 - 2.5.4. acredita que a repetição dos conteúdos dá maior suporte, mais ênfase
 - 2.5.5. o estudo do tema "origem das cidades" foi bem fixado porque foi repetido ao longo do ano
 - 2.5.6. professores de outras disciplinas deram aulas como suporte ao tema
 - 2.5.7. utiliza brincadeiras para desviar o foco das "aulas chatas"
 - 2.5.8. promete alguma coisa aos alunos em troca de um bom comportamento
- 2.6. FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO
- 2.6.1. as estratégias se modificam quando percebe que não deu certo
 - 2.6.2. alega que o planejamento é totalmente flexível
 - 2.6.3. inflexibilidade do planejamento gera estresses
 - 2.6.4. inflexibilidade do planejamento não gera aprendizagem satisfatória
 - 2.6.5. apesar do planejamento ser igual entre os professores, a prática de cada um é diferente

- 2.6.6. nem sempre o planejamento dá certo
 - 2.6.7. a maioria das vezes o planejamento deu certo
 - 2.6.8. dificuldade em aliar o planejamento com horário de outras disciplinas
 - 2.6.9. dificuldade em lidar com a metodologia dos professores de outras disciplinas
 - 2.6.10. planejamento precisa ser modificado, mesmo quando o professor não quer
 - 2.6.11. acredita que a avaliação enviada pelo Estado não é melhor, por isso acrescentava outros elementos, conteúdos
 - 2.6.12. assume que nem sempre seguia o fluxograma enviado pelo Estado
 - 2.6.13. a depender do dia, acrescentava mais conteúdos ou apresentava menos conteúdos
 - 2.6.14. assume que nem sempre algumas estratégias para melhorar a aprendizagem de conteúdos surtem efeito
 - 2.6.15. acredita que nada deve ser retirado do planejamento, apenas acrescentado
 - 2.6.16. planejamentos se modificam todo ano em função da experiência
- 2.7. FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ALIADO À AVALIAÇÃO
- 2.7.1. diminui as exigências com os alunos que "não tem tanta capacidade"
 - 2.7.2. flexibilidade do planejamento aliada ao comportamento dos alunos
 - 2.7.3. modificação do planejamento por comportamento de aluna que chega *perturbada* de casa
 - 2.7.4. diminui a quantidade de conteúdos em dias que os alunos apresentam comportamentos inadequados
 - 2.7.5. modifica o conteúdo em função do comportamento dos alunos, "quando está insuportável"
 - 2.7.6. dificuldades dos alunos em entender que cada professor tem seu perfil
 - 2.7.7. dificuldade em cumprir o planejamento em dias que os alunos apresentavam comportamentos de agitação
 - 2.7.8. comportamento dos alunos é fundamental para bom andamento do planejamento
 - 2.7.9. reclama que trabalhar com elementos cognitivos, textuais é cansativo para os alunos
 - 2.7.10. dificuldade em trabalhar algumas estratégias em função do comportamento dos alunos
 - 2.7.11. planejamento se modifica todo ano de acordo com a turma
 - 2.7.12. acredita ser importante observar o que o aluno acha interessante
 - 2.7.13. acredita que o aluno só vai ter interesse se a aula for dinamizada
- 2.8. PAPEL DO PROFESSOR
- 2.8.1. professor é o facilitador, alguém que oferece "dicas"
 - 2.8.2. professor precisa incentivar que o aluno goste de suas aulas
 - 2.8.3. professor prepara para o mercado de trabalho
 - 2.8.4. mantém um acompanhamento mais intenso dos alunos considerados "casos críticos"
 - 2.8.5. acredita que consegue conhecer bem cada um de seus alunos
 - 2.8.6. alega saber o que o aluno não sabe
 - 2.8.7. percebe "comportamentos diferenciados" em alunos que *deveriam* ter laudo

- 2.8.8. encaminha para acompanhamentos fora da escola, por não ser capaz de diagnosticar tudo
- 2.8.9. professor precisa estar preparado porque alunos tem acesso ao conhecimento fora da escola
- 2.9. **PROFISSÃO COMO DISPOSITIVO DE BEM/MAL ESTAR**
 - 2.9.1. sala de aula como espaço que faz falta
 - 2.9.2. sente-se realizada quando os alunos superam as dificuldades com sua ajuda
 - 2.9.3. sente muito em relação aos alunos que serão retidos
 - 2.9.4. preocupa-se em como os alunos vão receber/interpretar a retenção
 - 2.9.5. gostaria de não mais se culpar pela retenção de alunos
 - 2.9.6. sentimento de culpa em relação aos alunos que não conseguem estar atrelados à responsabilidade
- 2.10. **REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR**
 - 2.10.1. professor como alguém que tem fragilidades
 - 2.10.2. professor polivalente tem preferência por matérias
 - 2.10.3. professor polivalente não tem capacidade de ensinar bem todas as matérias
 - 2.10.4. professor precisa estar aberto às inovações
 - 2.10.5. nenhum professor quer ser fracassado
 - 2.10.6. professor não oferece conhecimento fragmentado ao aluno
 - 2.10.7. professor prepara para a vida

3. NÚCLEO 3: “Cada um tem seu singular”

- 3.1. **CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS**
 - 3.1.1. alunos gostam de coisas diferentes, novidades
 - 3.1.2. alunos aprendem mais quando se inserem atividades lúdicas em sala
 - 3.1.3. se o aluno for esforçado, chega em sala de aula sabendo o conteúdo
 - 3.1.4. alunos só pesquisam conteúdo se forem obrigados
- 3.2. **CONDIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA/COM DIFICULDADE**
 - 3.2.1. certos comportamentos de alunos "com laudo" são justificáveis devido à sua condição
 - 3.2.2. existem familiares que não aceitam a condição de "diferente" em alguns alunos
 - 3.2.3. alunos foram retidos porque possuem problemas individuais/orgânicos
 - 3.2.4. comportamento inadequado de alunos diagnosticados não é culpa deles
 - 3.2.5. situações referentes a alunos com laudo devem ser amenizadas profissionalmente
- 3.3. **ELEMENTOS QUE INTERFEREM NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**
 - 3.3.1. muitos pais querem apenas resultados em termos de promoção, de notas
 - 3.3.2. avaliar por conceitos é melhor porque nem sempre os alunos tiram as notas que merecem
 - 3.3.3. reclama da dificuldade em lidar com pais que não entendem a utilização de conceitos

- 3.3.4. gostaria de ter provocado mais os responsáveis pelos alunos que serão retidos
- 3.3.5. reclama de pais que não percebem a importância de uma base boa
- 3.4. FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS INTERVÊM NEGATIVAMENTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
 - 3.4.1. tecnologia oferece conhecimento fragmentado aos alunos
 - 3.4.2. alunos buscam através da tecnologia apenas coisas que não os ajudam
 - 3.4.3. alega que os alunos não percebem a tecnologia como importante quando em relação ao conteúdo escolar
 - 3.4.4. reclama que os alunos só querem saber das tecnologias
- 3.5. REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS
 - 3.5.1. alguns comportamentos inadequados podem ser apenas excesso de energia
 - 3.5.2. alunos não querem aprender tabuada
 - 3.5.3. alunos que conseguiram passar de ano são bons, tinham propósito de aprender
- 3.6. SUPORTE FAMILIAR COMO FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS
 - 3.6.1. a família precisa fazer a sua parte
 - 3.6.2. o resultado é melhor quando família e escola andam de mãos dadas
 - 3.6.3. alunos *problemáticos* sem o suporte da família
 - 3.6.4. alunos que são retidos não possuem acompanhamento em casa
 - 3.6.5. relata que acompanhamento inadequado de pais a alunos que precisam deixa sequelas na sala de aula
 - 3.6.6. até os melhores alunos precisam ter apoio em casa
 - 3.6.7. reclama que alguns pais pensam que a escola é suficiente para dar conta do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos
 - 3.6.8. suporte familiar é fundamental para o aluno
 - 3.6.9. culpa os responsáveis pelo insucesso dos alunos

4. NÚCLEO 4: “A assessoria é excelente para os profissionais que realmente querem colocá-la em prática”

- 4.1. REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO
 - 4.1.1. acredita que as assessorias são muito importantes
 - 4.1.2. assessoria como espaço para se buscar o papel do professor
- 4.2. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO
 - 4.2.1. curso de formação não é obrigatório
 - 4.2.2. convite para curso de formação assumido por todos os docentes da escola
 - 4.2.3. vantagem salarial para participar de formação
 - 4.2.4. não houve corte de ponto para quem não participou de alguma assessoria
 - 4.2.5. dificuldade em participar das assessorias por condições materiais
 - 4.2.6. obrigatoriedade de apresentar as tarefas pedidas pelos assessores
 - 4.2.7. mesmo quem não aceita os conhecimentos oferecidos pela assessoria, tem que mostrar que faz

- 4.2.8. curso oferecido pelo Estado pedia atividades direcionadas ao fluxograma que devia ser seguido na escola
- 4.3. FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO
 - 4.3.1. assessoria como apoio para tornar aulas menos chatas
 - 4.3.2. curso de formação como local que introduz lúdico em sala de aula
 - 4.3.3. assessoria como espaço de oferecimento de dicas para a prática
 - 4.3.4. nem todos os conhecimentos oferecidos pela assessoria são novidades
 - 4.3.5. acredita que é preciso colocar os conhecimentos oferecidos na assessoria em prática
 - 4.3.6. até quem não quer colocar em prática os conhecimentos da assessoria, é obrigado a fazê-lo
 - 4.3.7. assessoria como algo que permite ver as atividades de outra forma
 - 4.3.8. pontos positivos e negativos dos conhecimentos passados nas assessorias são discutidos
 - 4.3.9. os assessores indicam *como* fazer, quando algo não deu certo
 - 4.3.10. assessores como pessoas que oferecem outras formas de se trabalhar os conteúdos
 - 4.3.11. assessoria oferece conhecimentos que a falta de tempo impossibilita de buscar
 - 4.3.12. diz que colocava em prática as sugestões dos assessores
 - 4.3.13. assessoria como espaço para tirar dúvidas de conteúdos específicos
- 4.4. FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL
 - 4.4.1. inserção no curso de formação para aprender
 - 4.4.2. influência interna dos cursos de formação
 - 4.4.3. assessoria é excelente para quem quer colocá-la em prática
 - 4.4.4. professor deve *abraçar* os cursos de formação e colocá-los em prática
 - 4.4.5. assessorias são importantes quando o professor vai para aprender
- 4.5. CONDIÇÕES SUBJETIVAS QUE DETERMINAM A PRÁTICA PROFISSIONAL
 - 4.5.1. professores da escola buscam formação fora da escola, quando não se oferece dentro da escola
 - 4.5.2. a imagem do professor está em jogo, caso ele não modifique a sua prática
 - 4.5.3. colocava em prática as sugestões que achava serem boas
 - 4.5.4. as sugestões eram colocadas em prática do jeito dela
 - 4.5.5. cada professor faz o que acha que deve ser feito
 - 4.5.6. equipe escolar aberta às inovações
 - 4.5.7. assume "ter pecado" do mesmo jeito que a sua professora do primário
 - 4.5.8. é preciso querer fazer alguma coisa, não basta fazer cursos
 - 4.5.9. alguns professores com muito conhecimento não modificam a prática

**APÊNDICE B - Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação da professora
Ariani**

1. NÚCLEO 1: “*meu avô sempre me dizia que eu seria uma boa professora, ele sempre disse isso*”

1.1. CONDIÇÕES MATERIAIS QUE DETERMINAM A VIDA PROFISSIONAL

- 1.1.1. diz ter começado a se encantar pela sala de aula quando iniciou os estudos
- 1.1.2. teve vontade de fazer técnico em enfermagem, mas foi proibida pelo pai
- 1.1.3. na cidade em que vivia só tinha magistério como curso profissionalizante
- 1.1.4. após o estágio no magistério, alega ter se encantado pela Educação
- 1.1.5. sentiu dificuldades ao precisar utilizar uma metodologia diferente da metodologia tradicional
- 1.1.6. a entrada na escola atual fez com que precisasse trabalhar mais, usar mais material e trabalhar mais em equipe

1.2. CONDIÇÕES MATERIAIS QUE DETERMINAM O SUJEITO

- 1.2.1. alega ter tido sorte por ter estudado em escola particular
- 1.2.2. ao concluir ensino fundamental, queria fazer algo profissionalizante

1.3. CONDIÇÕES SUBJETIVAS QUE DETERMINAM A VIDA PROFISSIONAL

- 1.3.1. ao iniciar o magistério, não tinha muita paciência
- 1.3.2. ao iniciar o magistério, acreditava que não ia suportar as crianças, por serem indisciplinadas
- 1.3.3. encantou-se progressivamente pela Educação ao longo dos anos
- 1.3.4. diz ser apaixonada pela Educação
- 1.3.5. importância do acolhimento que recebeu na escola pela direção

1.4. OUTROS SIGNIFICATIVOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 1.4.1. Mãe acreditava que os filhos deveriam estudar para ter futuro diferente, para não ter uma vida dura
- 1.4.2. seu avô sempre dizia que seria uma boa professora
- 1.4.3. teve uma professora que pontuou a importância do estágio para a afinidade com a profissão
- 1.4.4. importância de colega na adaptação às novas metodologias da escola

2. NÚCLEO 2: “*O bom de ser professor é que o pagamento... o pagamento não é o salário*”

2.1. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

- 2.1.1. diz que o pagamento do professor não é o salário
- 2.1.2. acredita que o ideal seria o professor trabalhar em uma única escola, para fazer mais e melhor
- 2.1.3. professor polivalente tem vantagem de se focar em uma turma só
- 2.1.4. a divisão de matérias entre os professores é bom porque são poucas turmas
- 2.1.5. com poucos alunos, o professor consegue conhecer cada um e saber o potencial de cada
- 2.1.6. acredita que a divisão de disciplinas facilita porque só precisa focar em duas disciplinas

- 2.1.7. falta de tempo e falta de empenho são vistos como fatores que prejudicam o desenvolvimento do trabalho
 - 2.2. FUNÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE
 - 2.2.1. importância de preparar os alunos para o ensino fundamental II, onde são vários professores
 - 2.3. NECESSIDADE DE REMEDIAR DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM
 - 2.3.1. acredita que quanto mais cedo tratar a "sequela" das séries anteriores, melhor
 - 2.4. O SISTEMA COMO ELEMENTO QUE ENTRAVA O TRABALHO
 - 2.4.1. acredita que a lei facilita demais
 - 2.4.2. questiona a lei que obriga a promoção automática nos primeiros anos
 - 2.4.3. diz que o salário do professor não é decente e não é algo que ele merece e é desestimulante
 - 2.4.4. dificuldade em lidar com as condições de trabalho de prestadores de serviço
 - 2.4.5. cobrança da escola está atrelada ao salário - cobra menos de quem ganha menos
 - 2.5. PAPEL DO PROFESSOR
 - 2.5.1. em sala de aula reclama, é dura, disciplinadora
 - 2.5.2. em sala de aula, quando é hora certa, acarinha e acolhe
 - 2.6. PROCESSO DE INCLUSÃO COMO ELEMENTO DE BEM ESTAR NO TRABALHO
 - 2.6.1. importância da escola atual para lidar com a questão da inclusão
 - 2.6.2. importância do trabalho com crianças com deficiência
 - 2.6.3. alegria em ver, nas crianças surdas, o empenho, a vontade de aprender e o brilho nos olhos quando aprendiam
 - 2.7. PROFISSÃO COMO DISPOSITIVO DE BEM ESTAR
 - 2.7.1. diz ser professora porque gosta
 - 2.7.2. estar em sala de aula é maravilhoso
 - 2.7.3. quer ficar em sala de aula até quando puder
 - 2.7.4. o pagamento do professor é ver o desenvolvimento de crianças que estavam travadas, não estavam se desenvolvendo
 - 2.8. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARA DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS
 - 2.8.1. importância do suporte recebido pela família
 - 2.8.2. uma criança que tem muitas dificuldades, pouco empenho e família castradora, tem chances de ficar retida
 - 2.9. REPRESENTAÇÃO DA DOCENTE SOBRE OS PAIS DOS ALUNOS
 - 2.9.1. incomoda-se com a ingenuidade de alguns pais
 - 2.9.2. diz que a maioria dos pais é equilibrada e participativa
 - 2.9.3. reclama de alguns pais cujos comportamentos desestimulam
 - 2.10. REPRESENTAÇÃO DOS EDUCADORES
 - 2.10.1. diz que para estar na área da Educação é preciso ter paixão
- 3. NÚCLEO 3: “reclamo, sou dura, sou disciplinadora, mas também sei acarinhar, sei acolher na hora certa”**

3.1. CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

- 3.1.1. importância da colega de trabalho para a realização dos planejamentos (planejamento como integração)
- 3.1.2. importância de trabalhar conteúdos interdisciplinares

3.2. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO

- 3.2.1. cada professor é responsável pelo planejamento de uma disciplina
- 3.2.2. professor com poucas disciplinas pode pesquisar mais, preparar aulas mais diversificadas
- 3.2.3. professor com muitas disciplinas fica no sufoco e acaba só na aula em sala
- 3.2.4. professor com poucas disciplinas pode realizar aulas de campo, aulas em outros espaços, porque isso não sufoca

3.3. ELEMENTOS QUE AFETAM CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS

- 3.3.1. entende que não se pode permanecer em uma visão tradicional em um mundo que vive em constante mudança
- 3.3.2. acredita que o olhar para o mundo de hoje deve ser diferente do tempo dela, uma vez que várias mudanças aconteceram
- 3.3.3. acredita que as vezes as pessoas se prejudicam ao deixar "o passado muito presente"
- 3.3.4. diz saber que a educação é um processo

3.4. ESTRATÉGIAS EFICIENTES PARA USO EM SALA DE AULA

- 3.4.1. o uso de material concreto faz as aulas ficarem mais interessantes
- 3.4.2. as crianças prestam mais atenção e se envolvem mais em aulas que fazem uso de material concreto
- 3.4.3. importância de se trabalhar elementos do cotidiano no conteúdo escolar
- 3.4.4. importância de se trabalhar assuntos que interessam mais aos alunos, relacionando com o conteúdo
- 3.4.5. utilizar assuntos que os alunos já sabem é mais fácil
- 3.4.6. acredita que quanto mais se trabalha com material concreto, melhor
- 3.4.7. material concreto como ferramenta que auxilia na fixação do conteúdo
- 3.4.8. falta de material na escola impossibilita a realização de um trabalho mais diversificado
- 3.4.9. desenvolvimento de projetos em conjunto com o conteúdo tipicamente escolar
- 3.4.10. trabalho realizado em conjunto com outros professores, como os de Arte, por exemplo
- 3.4.11. importância de se utilizar a recursividade para a aprendizagem dos alunos
- 3.4.12. final de ano todos estão cansados, seria melhor não deixar conteúdos importantes para o final
- 3.4.13. necessidade de se aliar a prática cotidiana com a avaliação

3.5. FATORES QUE AFETAM O PLANEJAMENTO

- 3.5.1. falta de tempo como fator responsável pela não realização de atividades planejadas
- 3.5.2. elementos extras, fatores externos, como eventos e paralisações, prejudicam a realização do planejamento detalhado, 'sufocam' a realização de atividades planejadas - conteúdo de dois dias em um, p.e.

- 3.5.3. algumas atividades planejadas não aconteceram porque a escola não conseguia atender à demanda, faltava espaço e material
- 3.5.4. atividades planejadas não foram desenvolvidas por causa da indisciplina dos alunos
- 3.5.5. problemas externos no desenvolvimento de atividades planejadas causam desestímulo
- 3.6. FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO
 - 3.6.1. planejamento discutido entre os professores para fins de alteração
 - 3.6.2. planejamento deve ser adequado à prática - " piso do chão "
 - 3.6.3. cada professor adequa o planejamento às suas necessidades
 - 3.6.4. desenvolvimento de atividades extras para cumprimento do plano
 - 3.6.5. envia atividades para casa na tentativa de suprir as deficiências em conteúdos
- 3.7. MUDANÇA DE CONCEPÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA
 - 3.7.1. ao utilizar as estratégias demandadas pela escola, percebeu que as coisas fluíam
 - 3.7.2. na escola atual, precisou adaptar o seu ensino a algo que fosse mais contextualizado
- 3.8. RESISTÊNCIA À MUDANÇA EM RELAÇÃO À PRÁTICA
 - 3.8.1. temia que os alunos ficassem indisciplinados com o uso de outra metodologia que não a tradicional

4. NÚCLEO 4: “Elas complementam, elas enriquecem o trabalho”

- 4.1. ASSESSORIAS COMO DISPOSITIVO DE BEM ESTAR
 - 4.1.1. diz gostar das assessorias
- 4.2. ASSESSORIAS COMO DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO
 - 4.2.1. assessoria como espaço para refletir acerca dos erros cometidos, a fim de evitá-los futuramente
- 4.3. ASSESSORIAS COMO DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO
 - 4.3.1. assessorias como ferramentas que complementam e enriquecem o trabalho
 - 4.3.2. importância da assessoria de Matemática porque traz outras possibilidades de utilizar material concreto
 - 4.3.3. assessor de Matemática como orientador da reformulação do planejamento da disciplina
 - 4.3.4. assessoria de Português como espaço de elaboração e análise de avaliações
 - 4.3.5. assessoria como ferramenta de organização do planejamento
- 4.4. ASSESSORIAS COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO
 - 4.4.1. assessoria de Português vista de forma positiva por ter havido abertura para sugestões e estas foram acatadas
- 4.5. ASSESSORIAS COMO ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO
 - 4.5.1. assessorias da escola como espaço de trocas de experiências com os colegas
 - 4.5.2. acredita que as assessorias somam experiências
- 4.6. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DE FORMAÇÕES EM SERVIÇO
 - 4.6.1. alega que as assessorias da escola são semelhantes às formações que havia participado

- 4.6.2. ao chegar na escola, foi informada que era norma da escola participar das assessorias
- 4.6.3. assessorias encabeçadas por funcionários da casa não funcionou
- 4.6.4. importância de formações anteriores, que eram disciplinadas com horário e organizadas
- 4.6.5. importância de formações anteriores, que já usavam materiais, tecnologia
- 4.6.6. assessores precisam ser mais dedicados à assessoria
- 4.6.7. necessidade de o grupo valorizar as assessorias
- 4.6.8. assessor de matemática como alguém que fez a assessoria funcionar pela empolgação com o trabalho
- 4.6.9. dificuldade da assessoria caminhar com a participação dos "santos de casa" como assessores
- 4.6.10. traz a possibilidade de haver desvalorização do conhecimento de colegas "da casa" como assessor

**APÊNDICE C - Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação da professora
Raquel**

1. NÚCLEO 1: *“queria ser alguém que estudava, queria ser alguém que fazia faculdade”*

1.1. ELEMENTOS OBJETIVOS QUE AFETARAM A SUA HISTÓRIA

1.1.1. acredita que passar no vestibular foi consequência dos seus estudos

1.2. ELEMENTOS SUBJETIVOS PRESENTE NO PERCURSO ESCOLAR

1.2.1. divertia-se fazendo exercícios de Exatas

1.3. ELEMENTOS SUBJETIVOS QUE AFETAM A OBJETIVIDADE

1.3.1. diz ter se identificado com áreas específicas por características individuais suas, como a prolixidade

1.4. ELEMENTOS SUBJETIVOS QUE AFETARAM A SUA HISTÓRIA

1.4.1. a gravidez na adolescência como algo que contribuiu para fazê-la querer estudar

1.4.2. ao ver o prefeito, acreditava que era aquilo que queria ser: alguém que estudava, alguém que fazia faculdade

1.4.3. se destacava porque gostava de estudar

1.4.4. durante o Ensino Médio teve predileção pela área de Exatas, o que a deixou em dúvida sobre a área a ser seguida

1.4.5. diz que, assim como sua mãe, queria dar para sua filha um futuro melhor

1.4.6. diz ter sempre se dedicado aos estudos, dividindo as obrigações com a família

1.4.7. ao iniciar História, descobriu que realmente era a área que queria

1.4.8. nunca se queixou de ter que frequentar a escola

1.4.9. diz ter repetido de ano apenas uma vez, porque teve preguiça

1.4.10. diz que sempre gostou de estudar

1.4.11. sempre se esforçou para não copiar dos outros colegas ("filar")

1.4.12. gostava de ler muito

1.4.13. durante o curso percebeu que queria conviver e aprender com o tipo de pessoa que encontrou

1.5. OUTROS SIGNIFICATIVOS NA TRAJETÓRIA PESSOAL/PROFISSIONAL

1.5.1. após a reprovação na 1ª série, teve uma professora que foi muito importante, que a "fixou em sala de aula"

1.5.2. diz ter tido professoras fantásticas, várias a influenciaram ao longo da vida escolar

1.5.3. diz que as professoras que teve sempre a marcaram

1.5.4. gostava do jeito amoroso que sua professora tinha de dar aula

1.5.5. sua mãe foi uma influência muito forte, pois ela valorizava a Educação e a fez valorizar também

1.5.6. seu pai, analfabeto, muito inteligente, mas não dava valor à Educação

1.5.7. em sua casa davam valor ao serviço doméstico

1.5.8. sua mãe achava que era suficiente completar os estudos até o ensino médio

1.5.9. diz ter sido marcante ouvir a mãe não incentivar que ela um dia fizesse faculdade

1.5.10. prefeito da cidade e sua esposa como figuras importantes na sua vida, por proporcionarem o contato com leituras

1.5.11. achava linda a biblioteca que o prefeito tinha

- 1.5.12. familiares faziam brincadeiras relacionadas à sua dedicação aos estudos (apelidos como cdf, dicionário...)
- 1.5.13. decidiu que queria fazer História por causa de uma professora que ela gostou
- 1.5.14. traz a falta de incentivo da mãe quando ela passou no vestibular
- 1.5.15. diz ter se identificado com seus professores do ensino superior
- 1.5.16. traz a importância de uma professora que a fez produzir artigo logo no início do curso
- 1.5.17. conheceu pessoas estudiosas que falavam da importância de produzir artigos, participar de congressos, publicar
- 1.5.18. traz a importância de uma professora que a incentivou a tornar seu conhecimento mais erudito
- 1.5.19. conheceu o atual marido no curso, com quem estudava e dividia a paixão por livros
- 1.5.20. diz que seu marido reclama da sua dedicação extrema à sala de aula, ao invés de se preocupar com pós-graduação
- 1.5.21. aponta o marido como parceiro de debates sobre as temáticas de História
- 1.5.22. relata a importância de colegas que a ensinaram a dar aula

2. NÚCLEO 2: *“tudo que eu faço em sala de aula é graças a essa minha sede de aprender”*

2.1. AUTOREPRESENTAÇÃO COMO ALUNA

- 2.1.1. nem todos gostavam da professora porque preferiam "decoreba", diferente dela
- 2.1.2. não copiava exercícios de colegas seus, por medo de dar-lhes o direito de copiar dela

2.2. AUTO-REPRESENTAÇÃO ENQUANTO PROFESSORA

- 2.2.1. nunca repetiu aula, nem material ou prova
- 2.2.2. diz que tudo que faz em sala, a forma como dá aulas, é graças à sua sede de aprender
- 2.2.3. dá aula com prazer quando também aprende
- 2.2.4. não gosta de repetir aula

2.3. INTERFERÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DOS PAIS NO ANDAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

- 2.3.1. incomoda-se com a noção de alguns pais sobre aulas de campo serem passeio
- 2.3.2. diz que muitos pais e alunos não entendem a forma como o trabalho está sendo desenvolvido e fazem pressão no professor

2.4. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

- 2.4.1. necessidade de conscientizar os pais sobre a importância das aulas de campo para o conhecimento e formação pessoal do aluno

2.5. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

- 2.5.1. dificilmente não sabe responder alguma coisa para seus alunos, exceto se forem informações memorativas

2.6. REPRESENTAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

- 2.6.1. diz que seus alunos são perfeitos, porque a respeitam e tem compromisso

2.7. REPRESENTAÇÃO DE ALUNO

- 2.7.1. acredita que aluno que "fila" não aprende
- 2.7.2. diz que muitos alunos têm potencial que não é explorada
- 2.7.3. alunos como sujeitos com voz e vez
- 2.7.4. alunos que fazem silêncio não dão trabalho
- 2.7.5. aluno bom é responsável, educado, estudioso

2.8. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR

- 2.8.1. a professora que ela gostou ensinava de um jeito gostoso, crítico
- 2.8.2. acredita ser problemático e cômodo a repetição dos mesmos conteúdos, da mesma prova
- 2.8.3. os alunos achavam que ela era muito pouco para eles
- 2.8.4. traz a importância de manter os posicionamentos afirmados junto aos alunos
- 2.8.5. busca a valorização de alunos independente do rótulo que recebem de outros professores
- 2.8.6. fala da importância do respeito na relação com os alunos
- 2.8.7. acha ser importante que o professor tenha autoridade em sala de aula
- 2.8.8. ou o professor trabalha mais na sua formação ou ele fica pra trás
- 2.8.9. ou o professor trabalha mais na sua formação ou ele não ganha respeito em sala de aula, desinteressa o aluno
- 2.8.10. importância de dar exemplo aos seus alunos sobre a importância dos estudos
- 2.8.11. importância de colegas interessados, disponíveis a participar de atividades diferenciadas
- 2.8.12. preocupação em direcionar o aluno rumo à contemplação dos conhecimentos oferecidos
- 2.8.13. necessidade de direcionar o aluno para que ele se envolva na aula, se conecte com o conteúdo

2.9. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR E DE ALUNO

- 2.9.1. acredita que não é só ela que sabe, mas que o aluno também pode ensinar
- 2.9.2. importância de fazer os alunos se sentirem sujeitos em sala de aula
- 2.9.3. muito importante valorizar as habilidades e competências do meu aluno

2.10. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR E DE ENSINO

- 2.10.1. importância de se retirar o aluno da sua zona de conforto

2.11. REPRESENTAÇÃO DOS PAIS DE ALUNOS

- 2.11.1. diz que alguns pais são doentes por não permitirem que os filhos saiam de casa para atividades extraclasse

3. NÚCLEO 3: *“eu tenho essa impressão de que eu sempre estive na educação”*

3.1. ASPECTOS EMOCIONAIS ENVOLVIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 3.1.1. tem ódio quando o aluno diz não saber o motivo da nota ou como será avaliado
- 3.1.2. os alunos observam que gosta de dar aula, gosta do que faz (reconhecimento)

3.2. ASPECTOS SUBJETIVOS DOS ALUNOS QUE AFETAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- 3.2.1. acredita que a subjetividade de cada aluno interfere na forma como ele lê e significa os textos
- 3.2.2. é importante ouvir as demandas do aluno antes de sistematizar os conhecimentos
- 3.3. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
 - 3.3.1. considera muito bom o aproveitamento que os alunos tem em sua disciplina
- 3.4. CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM
 - 3.4.1. diz trabalhar com alunos na perspectiva das múltiplas aprendizagens
- 3.5. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO
 - 3.5.1. estratégia de avaliação não pode ser apenas pela diversão do aluno ou do professor em avaliar
- 3.6. CONCEPÇÃO SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO
 - 3.6.1. as novas tecnologias auxiliam no desenvolvimento do conteúdo e do senso crítico nos alunos
- 3.7. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
 - 3.7.1. acredita que é preciso ter parâmetro, que não se pode nivelar por baixo, pois isso leva à mediocridade
- 3.8. EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE BEM ESTAR NO TRABALHO
 - 3.8.1. diz que sempre gostou da Educação
 - 3.8.2. tem a impressão de que sempre esteve na Educação
 - 3.8.3. aprender algo novo é algo que lhe dá prazer
 - 3.8.4. diz ser apaixonada por seu curso e que não trocaria de profissão
 - 3.8.5. o retorno dos alunos é importante para manter o prazer por ensinar
- 3.9. ELEMENTOS OBJETIVOS QUE AFETAM A PRÁTICA
 - 3.9.1. produz materiais para suas aulas, mas nem sempre consegue produzir tudo
 - 3.9.2. reclama do excesso de burocracia inerente à profissão
 - 3.9.3. diz que a universidade não a ensinou a ensinar, mas a prática tem feito isso
 - 3.9.4. disse ter muita dificuldade em lidar com uma escola em que havia uma prática democrática, que dá voz aos alunos
 - 3.9.5. acredita que sua falta de experiência a prejudicava ao lidar com questões cotidianas práticas
 - 3.9.6. traz o excesso de carga horária como elemento cruel da profissão
 - 3.9.7. falta de tempo impossibilita aperfeiçoamento, participação em eventos
 - 3.9.8. educação de qualidade só pode ser dada se o professor tem tempo para dormir, ler, frequentar eventos
 - 3.9.9. exemplifica a existência de instituições que o professor é bem remunerado, com carga horária baixa em sala e boa carga horária de departamento
 - 3.9.10. a experiência das colegas dá a ela propriedade e autoridade para falar sobre ação em sala de aula
 - 3.9.11. reclama que a escola possui espaços para outras disciplinas, mas não possui para História
 - 3.9.12. necessidade de 'brigar' por espaço na escola

- 3.9.13. quando a sala de aula "aperta um pouco", abandona todas as suas outras atividades e se volta para a sala de aula
- 3.9.14. fala da dificuldade em conciliar as exigências de sala de aula e ser ainda um professor competente e que consiga estudar
- 3.9.15. diz que enviou os mesmos relatórios do ano anterior por não ter tido tempo
- 3.10. ELEMENTOS OBJETIVOS QUE AFETAM A SUBJETIVIDADE
 - 3.10.1. não acreditava que pudesse passar no vestibular por não ter feito cursinho
 - 3.10.2. ressalta o seu prazer em ler um livro, assistir um filme, mas muitas vezes não tem tempo
- 3.11. EXPERIÊNCIAS DE OUTREM COMO FONTE DE APRENDIZAGEM
 - 3.11.1. traz a importância de se resgatar relatos de ex-alunos que foram bem sucedidos, que tiveram boas experiências na escola
- 3.12. FATORES SUBJETIVOS QUE INTERFEREM NA PROFISSÃO
 - 3.12.1. acredita que todas as leituras que faz para as aulas servem para o seu crescimento
- 3.13. META DE ENSINO PRETENDIDA
 - 3.13.1. tudo que se almeja no ensino de História é desenvolver o senso crítico no aluno
- 3.14. NECESSIDADE DE PRODUÇÃO, DE CRIAÇÃO
 - 3.14.1. fala que gostaria de elaborar materiais de apoio aos alunos
 - 3.14.2. sonha em fazer um plano de curso já com os textos para os alunos
- 3.15. QUESTÕES SOCIOPOLÍTICAS QUE AFETAM A PRÁTICA PROFISSIONAL
 - 3.15.1. seria injustiça deixar de receber pelo seu trabalho porque não teve tempo de fazer relatório
- 3.16. REPRESENTAÇÃO DA ÁREA DE CONHECIMENTO
 - 3.16.1. gostava de História porque era um curso que a fazia entender as coisas do mundo
 - 3.16.2. gostava de História porque a fazia pensar, abria horizonte de possibilidades
 - 3.16.3. alega que na sua área quem não tem mestrado e/ou doutorado é só um professor de sala de aula
 - 3.16.4. diz que sua área precisa se adequar às demandas sociais
 - 3.16.5. a área da História está ligada a outras áreas de conhecimento
- 3.17. REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO
 - 3.17.1. gosta muito de falar, gosta muito de dar aula
- 3.18. REPRESENTAÇÃO DE CONHECIMENTO
 - 3.18.1. o aluno perde se os conhecimentos não forem vistos de forma interdisciplinar
- 3.19. REPRESENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO
 - 3.19.1. educação não é porta de entrada no mercado de trabalho, é complemento para o corpo do homem, alimentação do espírito
- 3.20. REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO
 - 3.20.1. estudos como sinônimo de construção de um futuro melhor
- 3.21. REPRESENTAÇÃO DO ENSINO
 - 3.21.1. ela diz que não ensina conteúdo, ensina o aluno a estudar

4. NÚCLEO 4: “*você tem que mudar, tem que mudar, o planejamento nem sempre é fiel não*”

4.1. AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1.1. fala que falhou muito na avaliação, poderia ter aproveitado mais

4.2. CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS AFETAM O PLANEJAMENTO

4.2.1. aulas de campo só são feitas quando se confia no aluno, é loucura fazer aula de campo se o professor não consegue controlar o aluno nem em sala

4.2.2. fazer aulas de campo com alunos desobedientes traz problema

4.3. ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PLANEJAMENTO

4.3.1. importância de organizar o planejamento antes com o aluno e a família

4.3.2. necessidade de se dizer ao aluno como ele será avaliado

4.3.3. é preciso muito tempo para planejar detalhadamente as avaliações, notas e repassar as informações aos alunos

4.4. ELEMENTOS OBJETIVOS QUE AFETAM O PLANEJAMENTO

4.4.1. elemento do planejamento não foi realizado por falta de espaço

4.4.2. obrigatoriedade de fazer uma avaliação qualitativa por bimestre

4.4.3. necessidade de mudar o planejamento em função de paralisações, eventos da escola...

4.4.4. planejamento sofre modificações porque a escola é muito requisitada como espaço para desenvolvimento de atividades diversas

4.4.5. registro na caderneta não é da forma que quer

4.4.6. os planejamentos se alteram quando faz novas leituras

4.5. ELEMENTOS SUBJETIVOS QUE INTERFEREM NO PLANEJAMENTO

4.5.1. diz que não gosta de fazer nada mal feito, por isso prepara as suas aulas a partir de vários livros

4.6. ESTRATÉGIAS QUE PROPORCIONAM APRENDIZAGEM

4.6.1. roteiros didáticos como uma das melhores coisas que elabora

4.6.2. acredita que muitos conteúdos só são devidamente apreendidos quando se tira o aluno de sala de aula e o confronta com os conhecimentos ao vivo

4.6.3. fala da importância de se aproveitar aulas de campo para trazer conteúdos interdisciplinares

4.6.4. aulas de campo como momentos de muita aprendizagem

4.6.5. aulas de campo como momentos em que o aluno aprende coisas para a formação pessoal, não apenas conteúdo

4.6.6. diz estar cada vez mais convencida de que aulas de campo são fundamentais

4.6.7. estudos do meio como possibilidade de interdisciplinaridade

4.6.8. acredita que tipos diferentes de avaliação permitem o mesmo nível de esforço e aprendizagem do aluno

4.7. FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO

4.7.1. todo o planejamento é modificado

4.8. FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO FRENTE À AVALIAÇÃO

4.8.1. modifica o tipo de avaliação de acordo com os interesses do aluno

- 4.8.2. busca discutir o assunto do bimestre de forma mais lúdica, através de outros formatos de avaliação
- 4.9. PLANEJAMENTO COMO EXPRESSÃO DO SUJEITO ATIVO
 - 4.9.1. fala que é muito fácil para os professores que pegam a aula de campo pronta, depois de tudo planejado
 - 4.9.2. obrigação de falar com outros docentes sobre planejamento, quando envolvem viagens
- 4.10. PLANEJAMENTO COMO ORGANIZADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
 - 4.10.1. importância de organizar os conteúdos junto aos alunos no início do bimestre
 - 4.10.2. fala da dificuldade em organizar todas as ações antes de efetivá-las
 - 4.10.3. importância de planejamento das atividades com antecedência
 - 4.10.4. aulas planejadas antes, com detalhes, não sofreram modificação
- 4.11. REPRESENTAÇÃO DE PLANEJAMENTO
 - 4.11.1. é mais fácil fazer o planejamento em conjunto porque não terá que pensar sozinha nos objetivos

5. NUCLEO 5: “*a gente amplia os conhecimentos umas das outras*”

- 5.1. ASSESSORIA COMO DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO
 - 5.1.1. a assessoria oferece dicas de como evitar problemas
 - 5.1.2. assessoria ajudou a lidar com a dificuldade de metodologia, pois as colegas já tinham vivido muitas situações iguais
- 5.2. ASSESSORIA COMO DISPOSITIVO DE INTEGRAÇÃO
 - 5.2.1. assessorias como espaço de trocas de experiência com colegas
 - 5.2.2. nas assessorias uns ampliam os conhecimentos dos outros
 - 5.2.3. planejamentos que envolvem atividades diferenciadas são elaborados em conjunto, na assessoria
 - 5.2.4. nas assessorias os professores trocam textos entre si
- 5.3. ASSESSORIA COMO DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO
 - 5.3.1. todas as atividades novas são planejadas antes nas assessorias
 - 5.3.2. nas assessorias eram discutidas dicas de como se portar diante dos alunos e da indisciplina
 - 5.3.3. percebeu que as dicas recebidas nas assessorias funcionavam
 - 5.3.4. nas assessorias são separados materiais para estudar sobre as aulas
 - 5.3.5. diz que assessoria serve para o planejamento individual
 - 5.3.6. recebe sugestões de avaliação nas assessorias
 - 5.3.7. acredita que muitas coisas que conquistou em sala de aula foi graças às assessorias
 - 5.3.8. nas assessorias ela recebia suporte para manter as decisões que acreditava serem as certas
 - 5.3.9. nas assessorias soluções para problemas são discutidas
 - 5.3.10. nas assessorias textos didáticos e teóricos são discutidos
 - 5.3.11. no início do ano são feitas mais assessorias de planejamento, a fim de dar conta do ano que inicia

- 5.3.12. no final do ano são feitas mais assessorias de departamento: correção de provas, notas, discussões sobre alunos
- 5.4. ELEMENTOS QUE INTERFEREM NA FORMAÇÃO CONTINUADA
 - 5.4.1. diz que seus colegas professores eram piores que seus alunos na formação porque conversavam muito
 - 5.4.2. formação geral do Estado foi uma porcaria, porque o formador enrolava
 - 5.4.3. o formador do Estado não conseguia direcionar a aula, era desorganizado
 - 5.4.4. reclama dos seus colegas que não se atualizam e, por isso, terminam prejudicando o andamento das formações
 - 5.4.5. diz que o governo coaduna com práticas medíocres na formação, porque não permite cobrança nas formações
- 5.5. FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE BEM E MAL ESTAR
 - 5.5.1. diz ter participado de formações que foram perda de tempo, porque os professores agiam como se tivessem que fugir de lá
 - 5.5.2. gosta de participar de cursos de formação
- 5.6. QUESTÕES SOCIOPOLÍTICAS QUE AFETAM FORMAÇÃO CONTINUADA
 - 5.6.1. acredita que uma falha nas formações continuadas é a falta de legislação que diminua a carga do profissional sem mexer na remuneração
- 5.7. REPRESENTAÇÃO DA ASSESSORIA
 - 5.7.1. assessoria como espaço de crescimento
 - 5.7.2. papel da assessoria é ampliar os horizontes do profissional
 - 5.7.3. diz que a assessoria de História é conhecida como grupo mais fiel
 - 5.7.4. passam horas juntas na assessoria, pois não a veem como um momento de "bater o ponto"
- 5.8. REPRESENTAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
 - 5.8.1. tem certeza da importância das formações continuadas, para dar conta das mudanças impostas pela sociedade
 - 5.8.2. formações continuadas permitem que a escola acompanhe o ritmo da sociedade
 - 5.8.3. formações continuadas ajudam a manter o interesse dos alunos, por proporcionarem conteúdos atualizados
 - 5.8.4. formação oferecida pelo Estado como algo medíocre
 - 5.8.5. formação oferecida pelo Estado oferecia apenas conversas sobre assuntos aleatórios
 - 5.8.6. acredita que sem atualização os profissionais formados há muitos anos não acompanham as mudanças
 - 5.8.7. diz que não aprendeu na formação oferecida pelo Estado

**APÊNDICE D - Pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do professor
Guilherme**

1. NÚCLEO: “*eu tinha que estudar pela beleza de estudar, nunca visava o fim econômico*”

1.1. REPRESENTAÇÃO DE ESTUDO

- 1.1.1. priorizava os estudos de modo romântico, tinha que estudar pela beleza de estudar, não pelo fim econômico
- 1.1.2. se o seu objetivo fosse apenas ganhar dinheiro, o melhor seria ir para outra área que não fossem os estudos do que abandonar o tema que o agradava em pesquisa

1.2. SENTIMENTOS FRENTE À CONTRADIÇÃO REALIDADE-DESEJO

- 1.2.1. o amigo ter aceitado a bolsa o fez ter conflitos sobre ter feito a escolha certa
- 1.2.2. começou a correr atrás de sustento e a entrar em conflito quando viu seu colega, que tinha aceitado a bolsa, entrando no doutorado, passando em concursos e ele se questionando se tinha feito a coisa certa
- 1.2.3. teve sérios problemas, de conflito consigo mesmo, ao perceber que não vale a pena correr pelos ideais porque você está sozinho e termina não contribuindo com nada
- 1.2.4. perdeu muito tempo nas suas crises, nas reflexões que talvez não levem a nada, e tinha que seguir a vida
- 1.2.5. sempre buscou seus ideais, sem se corromper com a ganância, mas que a constituição de uma família trouxe a ele um conflito, pois teme estar limitando o acesso dos filhos ao mundo, o poder de escolha deles
- 1.2.6. tem o direito de escolher se quer buscar seus ideais ou ser corrompido, mas os filhos podem, sendo assim, ser condenados à escolha dele.

1.3. TENSÃO ENTRE REALIDADE E DESEJO

- 1.3.1. diz ter desde novo o conflito acerca da tendência da modernidade, a ganância, o quanto no capitalismo as pessoas passam por cima de ideais só pela questão financeira
- 1.3.2. a possibilidade de uma bolsa o fez confrontar a sua necessidade com a sua realização, não aceitou a bolsa
- 1.3.3. aceitar a bolsa seria abandonar o seu sonho e ele queria fazer o que gosta
- 1.3.4. a sua experiência como professor é uma luta entre seu ideal e a realidade em que vive
- 1.3.5. há dificuldade em encontrar colegas que apoiem a causa de busca por um ideal, porque isso não traz retorno
- 1.3.6. é complicado porque os professores dizem precisar do dinheiro, e isso toca na ferida, porque são obrigados a se corromper pelo sistema
- 1.3.7. a pessoa podia escolher morar embaixo da ponte para lutar por um ideal, mas isso comprometeria a vida do filho, tornando a situação complicada
- 1.3.8. fala que a família é uma motivação contrária, oposta à luta pelo ideal de educação
- 1.3.9. tenta escolher, ou luta pela educação dos filhos e eles passam fome com ele, ou salva os filhos e esquece a educação

1.4. OUTROS SIGNIFICATIVOS NA TRAJETÓRIA INDIVIDUAL

- 1.4.1. um amigo muito próximo seu, colega de curso, veio para João Pessoa fazer o mestrado na mesma situação, mesmo problema, mesma necessidade, mas ele aceitou trocar de área
- 1.5. CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 - 1.5.1. entrou no mestrado sem nunca ter dado aulas
 - 1.5.2. estágio durante a graduação era bem diferente da realidade, pois quase não ministrou aula e não tinha autonomia como professor
- 1.6. CONCEPÇÃO DE SER HUMANO
 - 1.6.1. se alguém quer contribuir com alguma coisa tem que enfrentar uma guerra, é cada um por si
 - 1.6.2. talvez o certo seja ser ganancioso, prover suas necessidades, seria a explicação racional mais lógica a se dar
 - 1.6.3. acredita que em todos os lugares se encontram pessoas com os ideais corrompidos
 - 1.6.4. a corrida é sempre pela sobrevivência, pela ganância, pelo poder, e nisso vai se perdendo a noção
- 1.7. DESEJOS E ANSEIOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
 - 1.7.1. não pretendia ser professor
 - 1.7.2. objetivava fazer pós-graduação e ficar só na pesquisa
 - 1.7.3. o trabalho de professor no ensino básico era plano B, não era o que queria
 - 1.7.4. aulas no nível básico serviriam apenas para financiar os estudos na pós
 - 1.7.5. é de Campina Grande e veio para João Pessoa para fazer o mestrado, o plano A
 - 1.7.6. a intenção no mestrado era ser sustentado financeiramente por seus pais, pois não tinha ninguém conhecido na cidade a quem pudesse recorrer
 - 1.7.7. desejou trabalhar na atual escola, por ser uma escola diferenciada
 - 1.7.8. com o pibic começou a participar do que sempre sonhou, fazendo-o pensar a voltar a estudar, fazer mestrado
 - 1.7.9. pensa para o futuro em dar aula na universidade mas permanecer fazendo um trabalho social na escola, que tem essa visão de cooperativa, contribuir
- 1.8. ELEMENTOS EXTERNOS QUE INFLUENCIARAM NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
 - 1.8.1. ao confrontar a realidade, verifica que não teria tanto retorno fazendo apenas bacharelado, focando na pesquisa, por isso migrou para licenciatura
 - 1.8.2. ao chegar no mestrado, não conseguiu bolsa de estudos
 - 1.8.3. seu orientador ofereceu a ele uma bolsa de estudos com outro professor, em outra área de pesquisa, gerando conflito nele
 - 1.8.4. a escolha de não ter bolsa comprometeu seus estudos, pois os pais passaram por dificuldades e não poderiam mais enviar dinheiro
 - 1.8.5. começou a buscar colégios para lecionar depois que os pais disseram que não poderiam mais enviar dinheiro
 - 1.8.6. quando começou a dar aulas, o mestrado começou a ficar sufocado, começou a ter choque de horário

- 1.8.7. com a dificuldade de conciliar trabalho e mestrado, buscou o orientador e disse que ou ficava no mestrado sem ter como se sustentar, ou abandonava o mestrado e trabalhava pelo seu sustento
 - 1.8.8. seu orientador de mestrado sugeriu que se afastasse do mestrado para se estabelecer na cidade e depois retornasse, mas ele começou a se sufocar cada vez mais e o sonho de estudo foi ficando para trás
 - 1.8.9. a escola atual deu oportunidade de não estar em sala de aula, de ser professor exclusivo de projetos
 - 1.8.10. a necessidade de cumprir a carga horária exige que ele tenha quatro projetos
- 1.9. EXIGÊNCIAS INSTITUCIONAIS
- 1.9.1. foi substituir um colega que não estava atingindo o que a escola queria, porque ele dava aula em muitas escolas e não queria cobranças

2. NÚCLEO: *“a gente não queria isso, que o aluno repetisse o método já definido da ciência”*

2.1. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

- 2.1.1. tenta variar as aulas para elas não caírem no tradicionalismo, com aulas metódicas e sem participação do aluno
- 2.1.2. às vezes, é preciso voltar ao tradicionalismo, introduzindo conceitos
- 2.1.3. é idealista porque acreditava que daria para o indivíduo desprovido de teoria ter condições de desenvolver um método próprio, que não precisava de intervenção nenhuma
- 2.1.4. já defendeu que o sujeito não precisa do acúmulo de conteúdos, apenas dos métodos e saber adequá-los ao problema para resolver
- 2.1.5. fala da dificuldade em abstrair o conhecimento do zero, pois todos os teóricos que conseguiram produzir novos conhecimentos possuíam formação, conhecimento acumulado
- 2.1.6. foi orientado a não apenas resolver questões no quadro branco, para não cair no tradicionalismo, mas fundamentar os conceitos, sua evolução
- 2.1.7. acredita que ao passar os conceitos em profundidade os alunos são capazes de resolver os problemas porque os compreendem, os dominam, não apenas por repetição
- 2.1.8. a motivação para se tentar a construção metodológica dos alunos foi baseada em uma proposta que existe na história da Física

2.2. JUSTIFICATIVAS PARA O INSUCESSO NA APRENDIZAGEM

- 2.2.1. se o aluno não avançou mais em uma construção que foi dele, ou a deficiência está no professor, que não proporcionou melhores condições para ele avançar, ou o conteúdo é muito teórico para ele desenvolver
- 2.2.2. diz que é mais complicado para os alunos quando as experiências são mais abstratas

2.3. REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA EM QUE ATUA

- 2.3.1. conhecer a escola que está foi a oportunidade de conhecer algo que sempre sonhou

- 2.3.2. a escola que atua é diferenciada, tem uma proposta, um ideal a ser atingido, um caminho a ser trilhado
- 2.3.3. a escola que ele atua tem um nome, vive só de nome
- 2.3.4. a escola que atua tem potencial, possibilidade, para implantar uma mudança
- 2.3.5. a escola que atua, segundo ele, está um caos, talvez pior que outras escolas porque se sustenta com imagem
- 2.3.6. diz ser insatisfeito, pois é uma hipocrisia dizer que a escola que atua é magnífica, porque existem as assessorias; vive-se de uma ideologia, em uma realidade inexistente
- 2.3.7. fala que em outras escolas existem profissionais mais habilitados, mais preparados, porque têm consciência de onde se encontram, aí sujam as mãos, arregaçam as mangas e lutam
- 2.3.8. diz que quer que seus filhos estudem na escola em que atua
- 2.4. REPRESENTAÇÃO DE ALUNO
 - 2.4.1. em sala de aula há um conflito com a juventude que é muito complicada, rebelde, falta disciplina, falta respeito com o professor
- 2.5. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR
 - 2.5.1. o professor de sala de aula conhece o aluno, as deficiências, as necessidades, a linguagem do aluno, o quanto precisa descer para atingir a linguagem do aluno
- 2.6. REPRESENTAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM
 - 2.6.1. não há educação só com aluno e nem só com professor

3. NÚCLEO: “*não é uma política ali para fundamentar a educação, é uma política de oportunistas*”

- 3.1. ACOMPANHAMENTO CONSTANTE E BOM DESENVOLVIMENTO DE SEUS PROJETOS
 - 3.1.1. importância de um professor tutor fazendo a ponte entre os alunos e o professor da universidade
 - 3.1.2. a presença do orientador do pibic-em é apenas burocrática, pois quem faz o trabalho de orientação junto aos alunos é ele mesmo
- 3.2. ATRIBUIR RESPONSABILIDADE COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO
 - 3.2.1. para motivar os alunos que participam dos seus projetos deixavam a escrita do relatório das atividades sob responsabilidade deles, cada um escrevendo uma parte
 - 3.2.2. os alunos ficavam muito estimulados com o fato de serem responsáveis por seus relatórios e apresentações nos encontros
- 3.3. CONTRADIÇÕES PRESENTES NAS POLÍTICAS DE INCENTIVO A PROJETOS
 - 3.3.1. a escola em que atua é bacana por um lado quando incentiva projetos, mas por outro lado as políticas salariais fizeram saturar a quantidade de projetos, e ele perdeu a sala em que se reunia
- 3.4. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO ALGO NEGATIVO

- 3.4.1. os pais dos alunos reclamam do excesso de projetos da escola, pois esquecem o conteúdo pedagógico, didático que tinha que ser desenvolvido
- 3.5. ELEMENTOS EXTERNOS QUE AFETARAM O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
 - 3.5.1. alguns alunos tiveram dificuldades em participar dos projetos por condições financeiras, fazendo-o buscar na universidade o pibic-em
- 3.6. ELEMENTOS EXTERNOS QUE DIFICULTAM DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS
 - 3.6.1. a proposta do pibic-em é magnífica, mas não estava funcionando devido ao formato dado pela universidade, havendo muita desistência
- 3.7. ELEMENTOS EXTERNOS QUE PREJUDICAM A PARTICIPAÇÃO DISCENTE
 - 3.7.1. o fato de terem perdido a sala mexeu com os alunos, que tinham orgulho de terem o próprio espaço
 - 3.7.2. os alunos se lamentavam e se entristeciam quando precisavam deixar o projeto por falta de condições
- 3.8. ELEMENTOS QUE INTERFEREM NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS
 - 3.8.1. percebe a dificuldade em 'prender' o aluno, em motivá-lo a participar dos projetos
- 3.9. ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM
 - 3.9.1. no dia da aula apresenta o conteúdo em powerpoint
 - 3.9.2. divide os seus projetos em aula teórica e aula prática
 - 3.9.3. toda a orientação e participação dos alunos era direcionada para que fosse uma iniciação acadêmica
 - 3.9.4. realiza pesquisas e elabora apostilas antes das aulas
 - 3.9.5. no projeto de astronomia as aulas são como debates, há abertura para discussão e tirar dúvidas
 - 3.9.6. o projeto de laboratório, por sua vez, é mais fechado ao desenvolvimento de experiências
 - 3.9.7. no projeto de laboratório a estratégia era pensar como é que o aluno diante de um problema age, se ele teria habilidades para apresentar uma solução
- 3.10. ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
 - 3.10.1. foi procurar a universidade para tentar sanar a dificuldade financeira dos alunos com bolsas de estudos
- 3.11. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
 - 3.11.1. o projeto de monitoria foi o que mais o surpreendeu, porque achava que ficaria limitado à teorização e não ia ver os problemas acontecendo
- 3.12. FLEXIBILIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO
 - 3.12.1. a flexibilidade do planejamento depende do conteúdo abordado e do projeto envolvido
- 3.13. LIMITES QUE O PLANEJAMENTO ENCONTRA

- 3.13.1. um método bem elaborado de ensino atinge a minoria, por causa dos alunos, isso causa desilusão, frustração, não resolve o problema(essa passagem não parece bem articulada com o que foi dito antes!)
- 3.14. OBJETIVOS PLANEJADOS PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS
- 3.14.1. queria constatar se era possível que, sem os conceitos teóricos, o aluno poderia construir alternativas que chegassem a uma solução semelhante, mas por outro método
- 3.14.2. a intenção das estratégias no projeto de laboratório era reproduzir o caminho que antigos pensadores fizeram, sem a leitura dos conteúdos
- 3.14.3. o objetivo da monitoria era saber se a aprendizagem seria mais eficiente com colegas da mesma idade, mesma linguagem
- 3.14.4. o projeto das olimpíadas visa divulgação na escola e orientação aos alunos sobre as provas
- 3.15. PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL
- 3.15.1. realizava com o professor-orientador um planejamento semanal, o qual viu ser muito importante
- 3.16. REFORMULAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS
- 3.16.1. o projeto da monitoria está sendo replanejado para resolver problemas da frequência do alunos, da dificuldade em irem no contraturno
- 3.17. RESULTADOS DOS OBJETIVOS PLANEJADOS
- 3.17.1. percebeu que ao usar a estratégia de construção, o aluno participa muito, apresenta muito o que é dele, mas que isso não se desenvolve, não avança
- 3.17.2. percebeu que talvez fosse necessário o acúmulo da história do conhecimento
- 3.17.3. o projeto de monitoria se tornou um dos melhores para ele, pois foi possível observar todos os problemas acontecendo
- 3.17.4. percebeu que na monitoria não apenas os alunos auxiliados aprendiam, como também os próprios monitores
- 3.17.5. acredita que os resultados dos projetos foram excelentes
- 3.17.6. diz que a participação nos projetos faz os alunos problematizarem a forma como o conteúdo é formulado em sala de aula, proporcionando conhecimento mais consistente
- 3.17.7. a problematização permite aos alunos ver melhor as relações com o cotidiano, porque os conceitos são entendidos de fato
- 3.18. CONDIÇÕES MATERIAIS QUE AFETAM A AÇÃO
- 3.18.1. é humanamente impossível dar conta de todos os projetos e mestrado, por isso deixou de submeter os projetos à cooperativa da instituição

4. NÚCLEO: “esses incentivos de assessoria, de planejamento, é para mim como se fosse para tapar buracos”

4.1. AVALIAÇÃO DAS ASSESSORIAS

- 4.1.1. em anos anteriores se aproximaram bastante, nas assessorias, dos objetivos que se propunham, porque todos os professores já tinham planejamento inicial de conteúdo
 - 4.1.2. este ano a assessoria enfrentou dificuldades porque a escola precisou contar com professores que não eram de Física, obrigando a assessoria a ficar restrita a uma revisão de conteúdo
 - 4.1.3. no ano anterior a disciplina de Física foi muito elogiada, pois as aulas foram 60% em laboratório, planejadas anteriormente nas assessorias
 - 4.1.4. a função da assessoria não foi atingida, porque ficou restrita à repetição de conteúdo de Física e isso seria, para ele, planejamento inicial
 - 4.1.5. o entrave de conteúdo nas assessorias o deixou muito triste, o fez chorar muito, e estão tentando superar as questões para o próximo ano
 - 4.1.6. a estratégia de dar pontos aos que participam em projetos não funcionou, porque os alunos interesseiros que não participaram sentiram ciúmes
- 4.2. INTERVENÇÕES DA COOPERATIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
- 4.2.1. a cooperativa implantou as assessorias porque quer ver um colégio diferenciado na eficiência do aprendizado
 - 4.2.2. um dos mecanismos que a cooperativa acredita melhorar a aprendizagem é a participação em projetos, por isso pede que isso seja incentivado nas assessorias
- 4.3. OBJETIVO DAS ASSESSORIAS
- 4.3.1. as assessorias capacitam o professor a trabalhar o conteúdo, mas para ele o problema está nos alunos, na questão da disciplina
 - 4.3.2. a proposta é que a assessoria não seja apenas um planejamento, mas que tenha algo a mais para tornar as aulas mais eficientes para a aprendizagem, uma possibilidade diferente do tradicional
 - 4.3.3. nas assessorias se discutem estratégias para motivar o aluno a participar dos projetos, entre as principais sugestões estão o acréscimo na nota qualitativa
- 4.4. OBJETIVOS DESEJADOS PARA AS ASSESSORIAS
- 4.4.1. acredita que o foco deveria ser a visão dos alunos, no momento em que a sociedade se encontra hoje
 - 4.4.2. acredita que o importante seria trabalhar a questão do comportamento em sala de aula, porque não adianta melhorar o ensino se os alunos não estão preocupados
 - 4.4.3. assessorias deveriam ocorrer em um momento que tudo já tivesse bem estabelecido, bem fundamentado
 - 4.4.4. nas assessorias em poucos momentos se leva em conta a variável da indisciplina
- 4.5. POSSIBILIDADES DE AÇÃO NAS ASSESSORIAS
- 4.5.1. assessorias não resolvem o que se deseja, mas o que se pode fazer é continuar e no momento oportuno tentar uma mudança
- 4.6. POTENCIAL DE AÇÃO NAS ASSESSORIAS
- 4.6.1. nas assessorias, fala que quando o professor possui o domínio do conteúdo é possível ir além, partir para forma de transmitir aquele conteúdo

4.7. RELAÇÃO DE TROCA DE CONHECIMENTO ENTRE PROJETOS-ASSESSORIAS

- 4.7.1. o conhecimento produzido nos projetos auxilia nas assessorias porque pode ser levado para a sala de aula
- 4.7.2. os conteúdos expressos nas assessorias são também levados aos projetos, especialmente em relação às dificuldades de transmitir conteúdo
- 4.7.3. alguns problemas são abstraídos na experiência, outros são compartilhados na experiência

4.8. REPRESENTAÇÃO DAS ASSESSORIAS

- 4.8.1. diz que as formações em serviço não contribuem, são como tapa buracos, ajudam apenas a amenizar o caos
- 4.8.2. assessorias não servem de nada, porque querem recuperar um problema de um ponto que não vai resolver, tinham que mexer nas fundações
- 4.8.3. assessoria tem uma proposta positiva, tem um objeto favorável, mas não no momento adequado

4.9. REPRESENTAÇÃO DOS PARES SOBRE AS ASSESSORIAS

- 4.9.1. como assessor diz ver colegas não dando crédito ao que se está investindo

5. NÚCLEO: *“Porque você tá morrendo afogado, você não pode salvar ninguém”*

5.1. CAUSAS DO FRACASSO DA EDUCAÇÃO

- 5.1.1. não é o conteúdo que vai melhorar a educação, não é o salário do professor, são os sujeitos

5.2. CONCEPÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO

- 5.2.1. propõe uma analogia: se você está morrendo afogado, não pode salvar ninguém; é preciso se salvar antes para ver quem pode ser salvo, se não todos se afogam juntos
- 5.2.2. de alguma forma tenta ser oportunista para depois voltar a ser idealista, essa seria sua motivação
- 5.2.3. nos anos que está na escola tem aproveitado o movimento para pegar experiência, planejar e traçar como aplicar a ideia, a ideologia, quando tiver oportunidade
- 5.2.4. alimenta uma ideologia, acredita que vai assistir aos problemas, ver tudo que precisa mudar, para no futuro poder agir, por isso permanece na escola, apesar de acreditar que uma mudança é algo utópico

5.3. CONDIÇÕES MATERIAIS E IDEAL DE AÇÃO

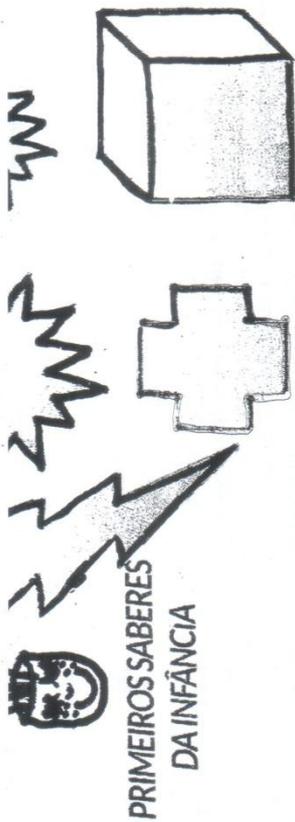
- 5.3.1. revolta-se com profissionais oportunistas, que dão como desculpa o salário como elemento que o incapacita de desenvolver um bom trabalho
- 5.3.2. faz analogias com os médicos, que ganham bem, mas a saúde permanece um caos, e de educadores em piores condições que desenvolvem uma boa educação
- 5.3.3. acredita que as condições ajudariam muito o professor, mas não podem ser desculpa
- 5.3.4. nos dias de hoje os valores se perdem, pois se foca no ganho financeiro, não em dar aula e ser um bom professor

- 5.3.5. na busca por mudanças o que existe são pessoas sozinhas que lutam, as condições não favorecem e o todo não pode ser atacado, porque você é minoria
- 5.4. CONSTITUIÇÃO INDIVIDUAL FRENTE À CONFORMAÇÃO SOCIAL
- 5.4.1. em alguns sistemas a gente vê que não pode resolver porque a gente é muito pequeno, sem força para lutar, mas somos confundidos com aqueles que se conformam, se corrompem e participam da corrupção do sistema
- 5.5. IMPOSIÇÕES SOCIAIS VERSUS IDEAL DE EDUCAÇÃO
- 5.5.1. vê-se muito entre os docentes a busca desenfreada por muitas escolas, na necessidade de manter um padrão, e a educação acaba empurrada pela barriga
- 5.5.2. seria possível dar aulas apenas pelo prazer de estudar, pela realização, mas que as imposições de padrões sociais terminam fazendo o professor se sufocar
- 5.5.3. a busca por várias escolas gera um conflito ético, sobre como se está formando o aluno, pela impossibilidade de preparar um bom conteúdo e se envolver
- 5.6. INDIVIDUALIDADE NAS EXIGÊNCIAS DO TRABALHO
- 5.6.1. é muito cobrado pela esposa, pois ser professor de projetos exige muito mais do que em sala de aula, porque vai além de estar apenas presente com a turma
- 5.6.2. dar aula em projetos o faz se desdobrar mais do que se estivesse em sala de aula, mas isso o satisfaz, tranquiliza-o pensar que está contribuindo de alguma forma no ideal que acredita
- 5.7. INFLUÊNCIAS DO SISTEMA SOBRE A SUBJETIVIDADE
- 5.7.1. o sistema faz com que os idealistas sejam egoístas, ou seja, idealista e oportunista terminam sendo iguais, porque o oportunista aproveita a situação e o idealista não tem condição de lutar só
- 5.8. PERDA DE VALORES COMO CAUSA DA FORMAÇÃO PRECÁRIA
- 5.8.1. com a entrada da mulher no mercado de trabalho perdeu-se um pouco os valores da família, porque os filhos não são mais acompanhados
- 5.8.2. diz que todos os princípios da sociedade se inverteram e isso repercute na educação
- 5.8.3. os alunos não tem valores, se espantam com um celular fora de moda, mas não se preocupam com a sua aprendizagem
- 5.9. POLÍTICA DE COTAS E QUALIDADE DE ENSINO
- 5.9.1. diz que as cotas estão diminuindo a qualidade do ensino superior porque os alunos capacitados para entrar na universidade acabam não entrando por causa das cotas
- 5.9.2. por causa das cotas, os professores do ensino superior terminam diminuindo a qualidade do curso para evitar evasão, desistência, excesso de reprovação, elementos não aceitos pelo governo
- 5.9.3. os bons alunos excluídos pelas cotas estão ajudando a aumentar o nível das universidades particulares
- 5.9.4. as universidades federais serão superadas pelas particulares por causa das cotas
- 5.9.5. argumenta que não foi o conhecimento dos professores das escolas básicas que fez a escola privada superar a pública e que não é o conhecimento que fará isso nas universidades

- 5.9.6. a política de cotas é remendo, gambiarra, ao invés de se preparar os indivíduos para o acesso à universidade preocupam-se apenas em fazê-los entrar
- 5.10. **POLÍTICA SALARIAL E FALTA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**
- 5.10.1. acha lamentável que alguns professores sejam elogiados por projetos que não são desenvolvidos, feitos apenas pelo salário
- 5.10.2. a partir de 2011 a escola decaiu muito por causa das políticas salariais do governo, que vinculava o recebimento de 14º e 15º salário ao desenvolvimento de projetos
- 5.10.3. a política de incentivo aos projetos como uma iniciativa que caiu como uma luva para os oportunistas da escola em que atua, que estão em busca apenas do dinheiro
- 5.10.4. a política de incentivo aos projetos é como jogar dinheiro, não é para fundamentar a educação, é política de oportunistas
- 5.10.5. acredita que a política salarial vinculada ao desenvolvimento de projetos inchou a quantidade de professores com projetos
- 5.10.6. política de incentivo aos projetos deu espaço para os oportunistas lutarem pela ganância e esquecessem da educação
- 5.10.7. não submete seus projetos para receber gratificação salarial porque acredita que é uma política errada, falsa, hipócrita, porque não há acompanhamento, intervenção
- 5.10.8. os professores podem até dizer que precisam do 14º e 15º, mas acha contraditório porque viveram sem eles até agora
- 5.11. **POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NÃO AUXILIAM**
- 5.11.1. as assessorias, assim como as políticas no Brasil, desanimam porque ao invés de resolverem problemas da base, tentam remendar de cima para baixo
- 5.11.2. os "remendos" políticos precisam ser colocados enquanto o carro está em movimento, não pode parar para colocar, o que torna o processo complicado
- 5.11.3. não se encontram políticas de mudança implementadas, as que existem são de remendos
- 5.12. **REPRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**
- 5.12.1. seus professores de Física diziam que na universidade os problemas eram os mesmo, que ele não se iludisse
- 5.13. **REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**
- 5.13.1. para ele, é lamentável quando professores estão na profissão porque foi o que sobrou, porque não conseguiu passar em outra coisa
- 5.13.2. pergunta-se quem pode garantir que a formação oferecida na academia foi para ter um profissional, pois muitas vezes a pessoa sem aquela formação tem conhecimento a mais
- 5.13.3. diz que pode até saber mais que outro, mas que as pessoas olham o papel (título), e a falta do papel o torna incapacitado
- 5.14. **REPRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO**

- 5.14.1. diz ter chegado em um ponto que se revoltou com a academia, que seria hipócrita por estipular um monte de regras para dar, no final, apenas um título de papel
- 5.14.2. diz que a formação acadêmica de pós é um trampolim para a pessoa respirar, porque dará aula em universidade
- 5.15. REPRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE ENQUANTO ESPAÇO DE TRABALHO
 - 5.15.1. diz que sempre alimentou que na universidade é maravilhoso, mas que também não é
- 5.16. SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO
 - 5.16.1. diz que a mudança na educação deveria começar conscientizando os alunos
 - 5.16.2. para resolver o problema da educação seria importante verificar se o professor está na profissão porque gosta, se quer se empenhar, se dedicar, independente do salário
 - 5.16.3. fala não poder resolver o problema do professor, porque não tem como incentivar alguém a gostar do que faz, é caso perdido
 - 5.16.4. como é impossível resolver o problema dos professores, o ideal seria resolver o dos alunos
- 5.17. REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
 - 5.17.1. reclama que os professores quando se formam mestres e doutores não querem mais trabalhar para melhorar a educação básica porque não possuem lá o que a universidade oferece
 - 5.17.2. disse da dificuldade em encontrar um professor doutor que aceitasse orientar o PIBIC-EM, porque para eles voltar ao EM é regressão, não se vê como investimento em alunos que serão alunos deles futuramente
- 5.18. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO A TEMPOS PASSADOS
 - 5.18.1. sonha nostalgicamente com os tempos antigamente, com a geração de antigamente
 - 5.18.2. há 50 anos atrás se conseguia a disciplina talvez por causa da autoridade, algum autoritarismo
 - 5.18.3. as pessoas há 50 anos atrás se preocuparam tanto com o autoritarismo que tentaram buscar liberdades, direitos, e talvez tenham se confundido e virado a anarquia que está
 - 5.18.4. acredita que a educação há 50 anos funcionava porque não tinha mídia exploradora, consumista
 - 5.18.5. pensa nos tempos antigos com sentimento de nostalgia
 - 5.18.6. atribui ao momento de surgimento da escola uma força, pois as pessoas se uniram na insatisfação para buscar um sonho, um ideal
 - 5.18.7. fala que no surgimento da escola tudo funcionava sob a direção de uma pessoa com punho de aços, rígida, mas funcionava

ANEXO A - Planos de aula da professora Andreia



TEMÁTICA- IDENTIDADE E CIDADANIA

PERÍODO: 08/02 a 28/04/2013 - 52 dias letivos

DIA / MÊS	Nº DO DIA LETIVO	COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES	CONTEÚDOS
07/02	1ª		
08/02	2ª	<ul style="list-style-type: none"> Acolhida; Dia festivo; 	<ul style="list-style-type: none"> Carnaval;
14/02	3ª		
15/02	4ª	<ul style="list-style-type: none"> Contar fatos do cotidiano; Selecionar o que deseja ler, dentre os gêneros disponibilizados; 	<ul style="list-style-type: none"> Fatos do cotidiano; Gêneros textuais;
18/02	5ª		
19/02	6ª	<ul style="list-style-type: none"> Completar palavras com sílaba faltante simples, na inicial, intermediária ou final; Reconhecer a relação entre imagem (ilustração, fotos) e texto verbal, na atribuição de sentido ao texto; Ler, contar, representar, compor e decompor números até 500; Problematizar a interação do ser humano com os ambientes naturais; Localizar afirmação explícita em pequeno texto narrativo; 	<ul style="list-style-type: none"> Sílabas; Texto verbal e não-verbal; Números até 500; Interação entre seres vivos; Texto narrativo;
20/02	7ª		
21/02	8ª		
22/02	9ª		
25/02	10ª	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar, comparar e ordenar quantidades por meio de seus registros no Sistema de Numeração Decimal; Organizar informações obtidas e ouvir com atenção; 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema de Numeração Decimal; Organização de informações e escrita com atenção;
26/02	11ª		
27/02	12ª	<ul style="list-style-type: none"> Segmentar frases em palavras; Diferenciar planetas de estrelas e satélites naturais; Estabelecer relação de continuidade em histórias em quadrinhos; 	<ul style="list-style-type: none"> Segmentação de frases; Sistema solar; História em quadrinhos;
28/02	13ª		
1ª/03	14ª		

DIA / MÊS		Nº DO DIA LETIVO	COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES	CONTEÚDOS
04/03		15ª	<ul style="list-style-type: none"> Perceber as semelhanças e diferenças entre esferas e círculos; Estimar de modo razoável a medida de comprimento de um objeto em relação à unidade de medida apresentada; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão com base em um contexto; Escrever pequenos textos considerando a divisão em frases; Respeitar as diferentes formas de falar de outras pessoas; Classificar, a partir de uma sequência, os números pares e ímpares; Verificar a presença do ar; Inferir afirmação implícita em um texto instrucional; Escrever pequenos diálogos empregando travessão e dois-pontos; Somar os termos de 3 parcelas, sem reservas; 	<ul style="list-style-type: none"> Esferas e círculos; Medida de comprimento; Inferência de uma palavra ou expressão com base em um contexto; Produção textual; Falares regionais; Números pares e ímpares; A existência do ar; Inferência em texto instrucional; Escrita de diálogos empregando travessão e dois-pontos; Adição de termos de 3 parcelas, sem reservas;
05/03		16ª		
06/03		17ª		
07/03		18ª		
08/03		19ª		
11/03		20ª	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o valor expressivo dos sinais de pontuação (travessão, dois pontos); Inferir afirmação implícita em um texto instrucional; Compreender a formação do solo e sua importância para o crescimento das plantas e proteção dos rios; Escrever pequenos textos considerando a divisão em frases; Resolver situação-problema utilizando as ideias da multiplicação e da divisão, sem recurso e sem reserva; 	<ul style="list-style-type: none"> Sinais de pontuação; Inferência em texto instrucional; formação do solo; Produção textual; Multiplicação e divisão sem recurso e sem reserva;
12/03		21ª		
13/03		22ª		
14/03		23ª		
15/03		24ª		
18/03		25ª	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a unidade temática do texto; Identificar a posição de um objeto em plantas ou mapas; Localizar números naturais na reta numérica; 	<ul style="list-style-type: none"> Tema do texto; Lateralidade; Reta numérica;
19/03		26ª		
20/03		27ª		
21/03		28ª		
22/03		29ª		
25/03		30ª	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> Produzir pequeno texto usando a escrita alfabética; Resolver situações-problema envolvendo as ideias de adição e subtração; Multiplicar com algoritmo os termos até 9; Relacionar a água com a manifestação da vida; Utilizar letra maiúscula no início de frases, nomes próprios e de títulos; Identificar o ciclo da água na natureza; Declamar poemas; Representar, por meio de desenhos, suas atividades de hoje, ontem e amanhã; Subtrair os termos até 500 sem recurso; Inferir afirmação explícita em um texto instrucional; 	<p style="text-align: center;">CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção textual; Adição e subtração; Multiplicação até 9; Água; Letras maiúsculas; Ciclo da água; Poemas; Atividades de ontem, hoje e amanhã; Subtração; Inferência em texto instrucional;
26/03		31ª		
27/03		32ª		
19/04		33ª		
02/04		34ª		
03/04		35ª		
04/04		36ª		
05/04		37ª		
08/04		38ª	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar o ciclo da água na natureza; Declamar poemas; Representar, por meio de desenhos, suas atividades de hoje, ontem e amanhã; Subtrair os termos até 500 sem recurso; Inferir afirmação explícita em um texto instrucional; 	<p style="text-align: center;">CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciclo da água; Poemas; Atividades de ontem, hoje e amanhã; Subtração; Inferência em texto instrucional;
09/04		39ª		
10/04		40ª		
11/04		41ª		
12/04		42ª		

18/02

DSTQQSS

Acolhida - Boas vindas

O primeiro dia de aula é dia de entrosar, de conhecer a turma, de promover dinâmicas de apresentação para que todos possam se conhecer e assim dar início ao relacionamento entre os alunos.

Prece de agradecimento ao nosso Deus por estarmos iniciando mais um ano letivo, temos a oportunidade de rever os amigos, conhecer novos colegas, compartilhar experiências, resgatar valores e estabelecer regras de boa convivência.

Enquanto as crianças estiverem se entusmando, é bom mencionar a importância do respeito e da cooperação e trabalhar valores como justiça, respeito e solidariedade desde o primeiro dia de aula.

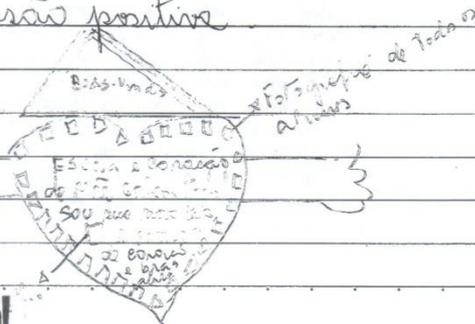
Objetivos -> Promover a integração e a adaptação dos alunos.

-> Estabelecer regras que deverão ser seguidas ao longo do ano letivo.

-> Resgatar valores importantes como respeito e solidariedade.

-> Reforçar a importância da cooperação e da amizade.

Preparei o ambiente com um cartaz com uma impressão positiva.



credeal

D S T Q Q S S 1º momento

□ □ □

- Inicie com uma conversa informal, fazendo uma apresentação pessoal informando meu nome, dizendo o que gosto de fazer... Depois, fiz a dinâmica do Meu presente e Opê! seja Bem vindo! logo a seguir
- Roda da apresentação
 - Dinâmicas do cumprimento

2º Momento → Dia festivo

- Festa popular folclore brasileiro → Carnaval
- * DVD - Carnaval em João Pessoa
 - Assisti com os alunos o DVD da história dos Carnavais antigos de J. Pessoa
 - Carnaval antigo em João Pessoa
 - História dos Cabanos, Folia de Rua, Orquestras de Fieiro, Os índios, Blocos musicos do Miramar
 - Conversa informal - Atividade - classe
 - Fixados os textos no caderno de Produção

A HISTÓRIA DO CARNAVAL

O carnaval é uma festa popular muito antiga e, por isso não se sabe a origem exata dessa comemoração. O que se sabe é que essa tradição vem sendo transmitida de geração a geração há muitos séculos.

Quem trouxe o carnaval ao Brasil foram os portugueses, por volta de 1750. Nessa época, a festa era chamada de *entrudo*, palavra que vem do latim *introitu* e significa entrada, pois a comemoração começava na entrada (início) da Quaresma.

Mas tarde, surgiram as máscaras, as fantasias e as marchinhas. A serpentina (de origem francesa) e o confete (de origem espanhola) que enfeitam os bailes de salão chegaram ao Brasil em 1892.

Algumas fantasias, como as de Pierrô, Colombina, Arlequim e Rei Momo são bastante tradicionais, principalmente nos bailes de salão. Mas, mesmo com todo o sucesso desses bailes, o carnaval de rua é cada vez mais procurado e ainda preserva parte do folclore brasileiro.

O CARNAVAL BRASILEIRO

O primeiro carnaval brasileiro, segundo os historiadores, aconteceu em 1641. O governador do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá Benevides, determinou que se dedicasse uma semana de festa para homenagear a coroação de D. João IV. O povo adorou a ideia.

No início, o carnaval era animado com canções portuguesas, como as *quadrilhas*. Depois, vieram a polca e os ritmos do carnaval italiano. Só em 1870 é que surgiu uma música tipicamente brasileira, o maxixe, e a primeira canção carnavalesca do país: *E viva Zé Pereira*.

Uma tradição do carnaval eram as brigas com ovos, limões, água e farinha, já cultivada em outros países. Na época da Proclamação da Independência, eram comuns essas bafalhas. Até as orgulhosas senhoritas da alta sociedade participavam. Das varandas das casas, moças vistosas jogavam ovos e água nas pessoas que passavam na rua.

credeal

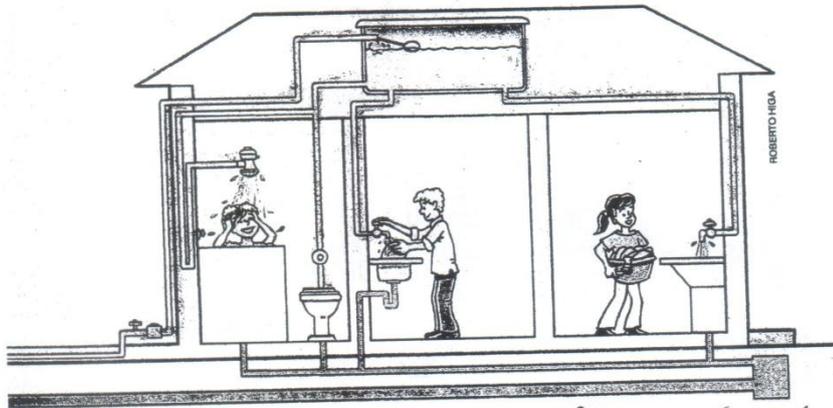
Leia o texto e responda às questões.

55

Vem limpa e volta suja

No Brasil, muitas residências têm água encanada. A água é retirada principalmente de represas e reservatórios públicos e chega a essas casas por meio de canos que distribuem a água para os diferentes cômodos. Por isso é que se diz que a água é encanada.

A água encanada passa por um tratamento antes de chegar às casas, em que muitas impurezas são eliminadas, para prevenir doenças. Mesmo assim, a água usada para beber precisa ser filtrada ou fervida.



- a) Por que se diz que a água é encanada? *Porque a água chega às casas por meio de canos.*
- b) Em quais atividades a água está sendo utilizada na imagem acima? Se ela for utilizada para beber, o que deve ser feito? *Por que? Tomar banho, lavar a louça e a roupa. Se a água for utilizada para beber, ela deve ser filtrada ou fervida antes, para não transmitir doenças.*
- c) O título do texto afirma que a água "Vem limpa e volta suja".
- Que elementos da imagem mostram essa ideia?

A cor azul da água indica a água que chega limpa, enquanto a cor marrom indica a água que sai suja.

- Como as pessoas usam a água?
- Você sabe para onde ela vai?

Geralmente a água que sai das casas vai para estações de tratamento, antes de ser devolvida ao rio.

D S T Q Q S S

□ □ □

O Tratamento da Água

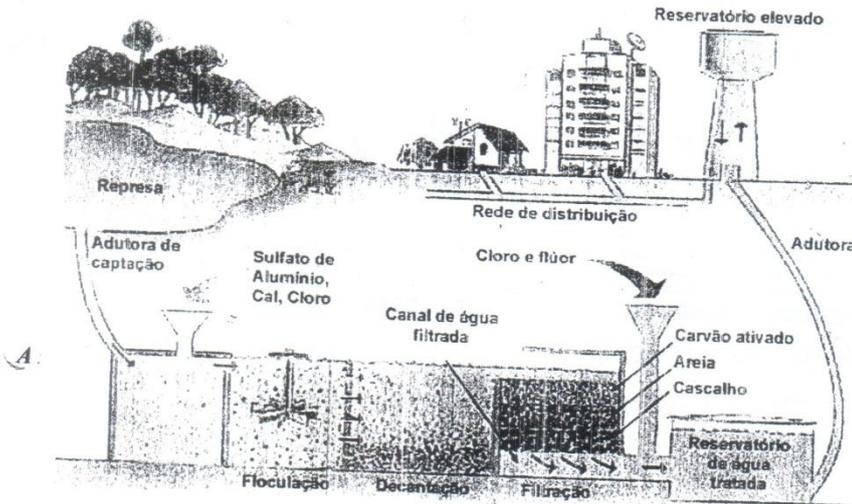
A Água potável

A água de rios e lagoas pode conter microorganismos e outras impurezas que não podem ser vista a olho nu e prejudicam nossa saúde. Por isso, a água deve ser tratada antes de ser usadas para beber. A água apropriada para beber recebe o nome de água potável.

O tratamento da água

Na maioria das cidades, a água passa por uma estação de tratamento antes de chegarem às casas.

Na estação de tratamento, a água passa por um longo processo de retirada das impurezas. Mesmo assim, é importante filtrar ou ferver a água da torneira antes de consumi-la, porque os canos de distribuição ou as caixas-d'água podem conter impurezas e contaminá-la.



Atividade

01 Organize as frases abaixo na sequência correta das etapas do tratamento da água.

3. Os flocos de sujeira se depositam no fundo do tanque.
6. A água está limpa e pronta para ser distribuída.
4. A água passa por filtros para eliminar o restante da sujeira.
2. Diversas substâncias adicionadas à água aderem à sujeira, que ficam agrupadas em flocos.
5. O cloro é adicionado à água para completar sua limpeza.
1. A água é bombeada para as estações de tratamento.

O tratamento da água

Q S S

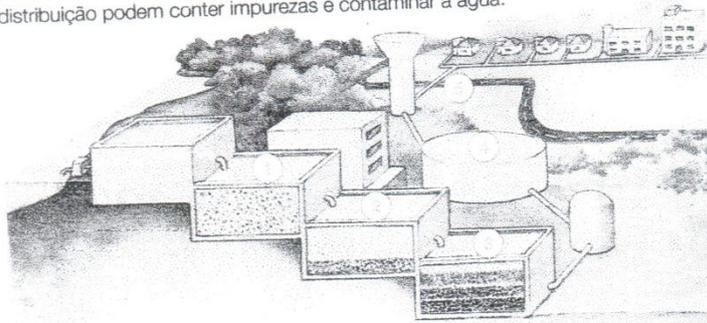
A água potável

A água de rios e lagoas pode conter microrganismos e outras impurezas que prejudicam nossa saúde. Esses microrganismos e sujeiras não podem ser vistos a olho nu. Por isso, a água deve ser tratada antes de ser usada para beber. A água apropriada para beber recebe o nome de **água potável**.

O tratamento da água

A água da maioria das casas vem dos rios ou das represas. Antes de ser distribuída às cidades, a água passa por uma **estação de tratamento**.

Na estação de tratamento, são usados diversos processos de separação de misturas para retirar os microrganismos e a sujeira. Mesmo assim, é importante que a água da torneira seja filtrada ou fervida antes de ser consumida, porque os canos de distribuição podem conter impurezas e contaminar a água.



1. **Floculação:** algumas substâncias são adicionadas à água para atrair a sujeira, que fica agrupada em flocos.
2. **Decantação:** os flocos de sujeira vão para o fundo do tanque e são separados da água.
3. **Filtração:** a água passa por filtros de areia e pedra, onde são eliminadas impurezas menores.
4. **Cloração:** a água recebe cloro, que mata os microrganismos nocivos.
5. Depois, a água segue por canos e é distribuída às cidades.

88

MAIS INFORMAÇÕES

○ Tratamento dos esgotos

A água que usamos em nossas casas chega limpa e tratada. Depois do uso, ela se torna imprópria para o consumo. Para que essa água retorne ao meio ambiente sem causar prejuízos, é necessário que ela passe por um sistema de tratamento. O sistema de tratamento de esgotos envolve várias etapas:

“**Gradeamento** – Ocorre a remoção de sólidos grosseiros, onde o material de dimensões maiores do que o espaçamento entre as barras é retido. [...]”

Decantador Primário – [...] Os esgotos fluem vagarosamente através dos decantadores, permitindo que os sólidos em suspensão, que apresentam densidade maior do que a do líquido circundante, sedimentem gradualmente no fundo. [...]”

Uma parte significativa destes sólidos em suspensão é compreendida pela matéria orgânica em suspensão.

credeal

D S T Q Q S S

□ □ □

4ª feira 31/07

mat - Avan - leitura de delente

→ História - História do bairro / cidade
Conheça a história do seu bairro/cidade sua origem
sua evolução, personalidades que contribuíram para
sua construção

CASA - Pesquisa

Conexão tarefa de Ciências - CASA.

Leitura de delente - O patinho feio (exclusão)

Produção de texto → Substituindo figuras por palavras
CASA

Mat - 178 179

Geog - Atividade no caderno

000

32/06

DSTQQSS

Para que os moradores de um bairro tenham uma boa qualidade de vida, eles precisam ter acesso a diversos serviços.

a) Encontre o nome de alguns desses serviços no quadro abaixo.
 Explique aos alunos que no quadro há algumas palavras misturadas que não se referem aos serviços essenciais.

V I Z I N H A N Ç A B I C I C L E T A P O R T Ã O
 Á G U A E N C A N A D A R O S E I R A E S C O L A
 S A L T R A N S P O R T E C O L E T I V O B O L A
 C O N S E R V A Ç Ã O D E R U A S M O R A N G O S
 P O L I C I A M E N T O A U T O M Ó V E L T E L A
 B O N E C A P O S T O D E S A Ú D E F U T E B O L
 I L U M I N A Ç Ã O P Ú B L I C A X C O R R E I O
 A M I G O S B R I N C A D E I R A S C A D E R N O

b) Agora, preencha a cruzadinha com os nomes dos serviços que você encontrou.

ESCOLA

ÁGUA ENCANADA

CORREIO

TRANSPORTE COLETIVO

ILUMINAÇÃO PÚBLICA

CONSERVAÇÃO DE RUAS

POLICIAMENTO

POSTO DE SAÚDE

D S T Q Q S S

□ □ □

A culminância do conteúdo de Ciências
Água, um recurso natural precioso.

1. Propriedades da água

Inspídeo	sem cor
incolor	sem cheiro
modera	sem sabor
solúvel em água	não dissolve na água (o óleo)
insolúvel em água	dissolve na água (o sal)

2. Separação de mistura

Dois processos de separação de misturas por:

Filtração → Areia / Água, Água e pó de café

Evaporação → Água e sal

3. O tratamento da água

A água potável
Estação de tratamento

Treatmento dos esgotos

4. Poluição e desperdício de água

A água e os seres vivos
A poluição da água
O desperdício de água

Mais informações

Algumas doenças relacionadas à água

Esquistossomose ou barriga d'água

- Amebíase
- Giardíase
- Septicose
- Colera

credeal

- ✓ Deixar a tampa do vaso sanitário sempre fechada.
- ✓ Lavar bem o suporte dos garraões de água mineral na hora da troca.
- ✓ Verificar se todos os ralos estão desentupidos. Se não estiverem sendo usados, mantê-los fechados.
- ✓ Fechar sacos plásticos e manter a lixeira fechada. Evitar acumular lixo e entulho.
- ✓ Lavar a vasilha de água dos animais pelo menos uma vez por semana com bucha, sabão e água corrente.
- ✓ Se proteger o muro com cacos de vidro, colocar areia neles para que não acumulem água.”

Disponível em: www.saude.gov.br/dengue (acesso em: fevereiro 2007).

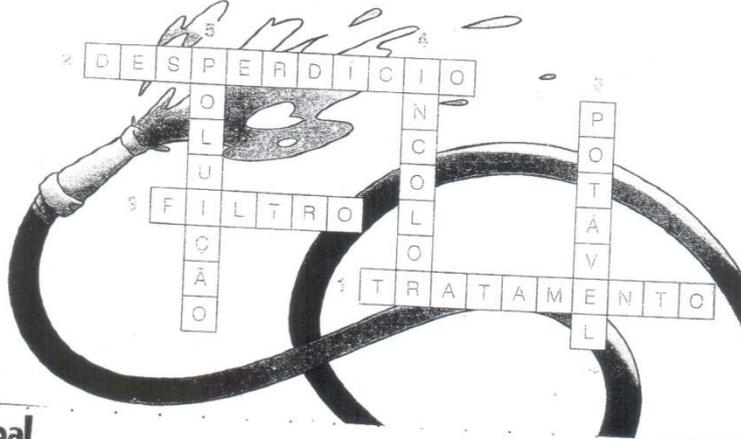
Q Q S S

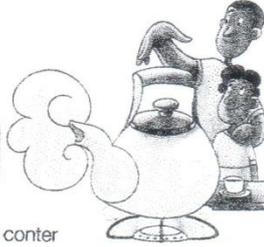
Recorde as idéias principais

- A água é **inodora**, **incolor** e **insípida**.
- Há substâncias **solúveis** e **insolúveis** em água.
- Podemos separar algumas misturas por **filtração** ou **evaporação**.
- A água apropriada para o consumo é chamada **água potável**.
- Para se tornar potável, a água dos rios e das represas deve passar por uma **estação de tratamento**.
- Devemos evitar a **poluição** e o **desperdício** da água.

Complete a cruzadinha.

1. Local onde a água é tratada: estação de tratamento.
2. Ocorre quando usamos água sem necessidade. Desperdício
3. Aparelho que filtra a água nas casas. Filtro
4. A água pura não tem cor. Ela é incolor.
5. Ocorre quando o esgoto é lançado diretamente nos rios e mares. Poluição
6. Água apropriada para beber. Potável





Complete as lacunas com os termos adequados.

potável microrganismos
estação de tratamento impurezas

Mesmo aparentemente limpa, a água dos rios pode conter _____ microrganismos _____ e _____ impurezas _____ que não conseguimos ver a olho nu. Para se tornar _____ potável _____, a água deve passar por uma _____ estação de tratamento _____.

A água que chega às torneiras já está pronta para beber? Por quê?

A água que chega às torneiras deve ser filtrada ou fervida antes de ser consumida. Ao percorrer os canos de distribuição, a água pode receber alguma impureza, que é eliminada pela fervura ou filtração.

Ordene com números as etapas do tratamento da água.

- 2 Os flocos de sujeira se depositam no fundo do tanque e são separados da água.
- 6 A água está limpa e pronta para ser distribuída.
- 3 A água passa por filtros para eliminar o restante da sujeira.
- 1 Diversas substâncias são adicionadas à água para agrupar a sujeira em flocos.
- 4 É adicionado cloro à água para matar os microrganismos.

Tanque de Aeração – A remoção da matéria orgânica é efetuada por [...] microrganismos aeróbios (bactérias, protozoários, fungos etc.) no tanque de aeração. A base de todo o processo biológico é o contato efetivo entre esses organismos e o material orgânico contido nos esgotos, de tal forma que esse possa ser utilizado como alimento pelos microrganismos. Os microrganismos convertem a matéria orgânica em gás carbônico, água e material celular (crescimento e reprodução dos microrganismos).

Decantador Secundário e Retorno do Lodo – [...] O efluente do tanque de aeração é submetido à decantação, onde o lodo ativado é separado [...]. O efluente líquido oriundo do decantador secundário é descartado diretamente para o corpo receptor ou passa por tratamento para que possa ser reutilizado internamente ou oferecido ao mercado para usos menos nobres, como lavagem de ruas e rega de jardins.”

Disponível em: <http://www.sabesp.com.br/CalandraWebRedirect?temp=2&proj=sabesp&pub=T&nome=TratamentoDeEsgoto&db=> (acesso em: junho 2007)



Aplique o que aprendeu

2. Muitas coisas podem estar misturadas com a água; algumas delas não são visíveis a olho nu, não têm cheiro nem cor.

• Assinale o que pode estar presente na água, mas não conseguimos ver a olho nu:

- Sais minerais.
 Terra de jardim.
 Microrganismos, como as bactérias.

• Imagine que você está próximo a um rio de água incolor e inodora. Aparentemente, a água é limpa. Você beberia essa água? Por quê?

Não beberia. Não é possível saber se a água é potável apenas observando sua cor e cheiro. Muitas impurezas invisíveis a olho nu podem estar presentes na água.

3. Leia e responda.

Algumas doenças podem ser transmitidas pela ingestão de água ou alimentos contaminados. São exemplos dessas doenças: cólera, giardíase e esquistossomose. Essas doenças podem causar diarreia, febre e vômito.

• Faça um na forma de prevenir essas doenças. Explique suas escolhas.

- Tratamento da água e do esgoto.
 Beber água fervida ou filtrada.
 Lavar bem os alimentos antes de consumi-los.



MAIS INFORMAÇÕES

○ Algumas doenças relacionadas à água

Esquistossomose ou barriga d'água – Doença causada pelo verme *Schistosoma mansoni*. Ele penetra no corpo pela pele, diretamente da água, e se instala no fígado, causando o aumento do seu tamanho. Além de comprometer o fígado, a doença pode causar danos aos pulmões, aos intestinos, aos rins e ao sistema nervoso.

Amebíase – O agente causador da doença é o protozoário *Entamoeba histolytica*. A doença é adquirida por meio de ingestão de água ou alimentos contaminados. Os sintomas são fortes diarreias e dores abdominais.

Giardíase – Doença causada pelo protozoário *Giardia lamblia*. Os sintomas e a forma de contaminação são semelhantes aos da amebíase.

Leptospirose – Doença causada por bactérias do gênero *Leptospira*. Os sintomas são dores de cabeça, febre alta, mal-estar e dores musculares. A infecção se dá pelo contato com água contaminada.

Cólera – Doença causada por uma bactéria chamada *Vibrio cholerae*. A infecção se dá pela ingestão de água ou alimentos contaminados. A doença causa diarreia e a pessoa perde vários litros de água pela evacuação, o que acarreta em desidratação.

Educação em valores

Poluição da água. Converse com os alunos sobre as maneiras de evitar a poluição da água. Isso pode ser feito com atividades simples como não jogar lixo nas praias, nos rios e nas represas; recolher o lixo encontrado nesses ambientes e descartá-lo no local adequado.

Desperdício de água. O desperdício de água deve ser evitado, começando por atividades em casa ou na escola: tomar banhos rápidos, varrer as calçadas em vez de lavá-las, manter a torneira fechada enquanto se escovam os dentes etc.

credeal

000

DSTQQSS

Agendar uma visita a uma estação de tratamento de água.

Caso não seja possível realizar a visita à estação de tratamento, pode-se convidar um funcionário do Departamento de Tratamento de Água e Esgoto da cidade para conversar com os alunos.

Objetivos e conhecer o processo de tratamento da água e reconhecer sua importância.

Procedimentos após a visita

Pedir aos alunos que observem cada etapa do tratamento. Após a visita, pedir-lhes que façam um desenho ilustrando o processo.

Em sala de aula, mostrar o esquema do desenho (ilustração) e retomar cada etapa do tratamento.

19/11

mat - pp. 157; 263; 290

~~Trabalho~~
TrabalhoTrabalhar a compreensão de seus alunos
a respeito em nosso planeta

Agenda

Ci - exercício sobre CASA
mat -

20/11

Proj. Origem do Município

Consultar: Livros, enciclopédias, revistas, jornais e internet.
Pesquisa sobre a história da cidade onde vivem.

CASA - Roteiro de Pesquisa.

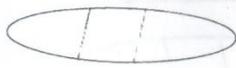
• Qual é o nome da sua cidade? Por que ela tem esse nome?

• Qual é a data de fundação da cidade?

• Quem fundou a cidade? Qual foi o motivo de sua fundação?

• Para que local se originou a cidade?

• Cite alguns costumes, histórias, que existe na sua



cidade. O que ela representa para a cidade?

Identifique o nome de uma rua, avenida ou praça que homenageie uma pessoa ou uma data importante na história da cidade. Quem foi essa pessoa ou o que a data comemora?

Pode-se ampliar essa pesquisa providenciando fotos antigas, postais ou desenhos que registrem a história da cidade.

Elaboração de um texto coletivo relatando a história da cidade.

21/11 5º ano - preparação de Biental.

22/11 - Visita à Biental

23/11 - Termino de Biental

ANEXO B - Planejamento de curso da professora Ariani



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

PLANO DE CURSO - 2013

Nível de Ensino: Fundamental I

Série: 5º

ano

Disciplina: Matemática

Professoras: ARIANI (nome fictício)

OBJETIVO GERAL

Que o aluno seja capaz de adotar uma atitude positiva em relação à Matemática, desenvolvendo sua capacidade de “fazer matemática”, construindo conceitos e procedimentos, formulando e resolvendo problemas por si mesmo, significando e ressignificando conteúdos na vida cotidiana, pensando logicamente e estimulando a criatividade.

1º BIMESTRE

ÁREAS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	1. Sistema de Numeração Decimal	1. Sistema de Numeração Decimal	<ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades com ábaco e quadro valor de
	1.1 Números naturais	1.1 Construir o significado de número natural a partir de contagem, medidas, códigos	

ÁLGEBRA	1.2 A representação dos números naturais	etc, explorados em diversos contextos e situações-problema. 1.2 Interpretar e produzir escritas numéricas, observando regularidades na sequência dos números naturais.	lugar (QVL). • Utilização de material dourado. • Utilização de jogos.
	1.3 Ordens e Classes	1.3 Compor e decompor numerais. Identificar ordens, classes, compreendendo os valores absoluto e posicional.	• Aulas expositivas.
	1.4 A classe dos milhões e outras classes	1.4 Ler e escrever numerais até a classe dos Milhões e bilhões.	
	1.5 Arredondamentos	1.5 Utilizar arredondados no cálculo mental.	
	1.6 Números Ordinais	1.6 Ler e escrever numerais ordinais até o 100º por extenso.	
2. Adição	2. Adição		
2.1 Adição de números naturais	2.1 Compreender a ideia da adição	• Resolução de situações-problema (em dupla e individualmente)	
2.2 Propriedades da Adição	2.2 Reconhecer e nomear as propriedades da adição		
2.3 Resolução de situações-problema	2.3 Solucionar situações-problema envolvendo a adição	• Elaboração e resolução de situações-problema envolvendo a adição	
3. Subtração	3. Subtração		
3.1 Subtração de números naturais	3.1 Compreender as ideias da subtração (retirar, completar e comparar).	• Resolução de situações-problema (em dupla e individualmente) • Elaboração e resolução de situações-problema envolvendo a subtração e suas ideias.	
4. Adição e Subtração	4. Adição e Subtração		
4.1 Adição e Subtração: operações inversas	4.1 Compreender que a adição é a operação inversa da subtração e vice-versa.	• Resolução de situações-problema envolvendo a adição e a subtração (em dupla e individualmente)	
5. Números Racionais	5. Números Racionais		

	5.1 Leitura e identificação de números Racionais	5.1 Ler e escrever números racionais, identificando-os na reta numérica.	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhando com reta numérica para compreensão dos números racionais.
--	--	--	---

ÁREAS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
GEOMETRIA	1. Sólidos geométricos 1.1 Poliedros e corpo redondos 1.2 Principais poliedros 1.3 Sólidos geométricos e suas planificações 1.4 Regiões planas 1.5 Vistas de um objeto	1. Sólidos geométricos 1.1 Desenvolver o pensamento geométrico. 1.2 Classificar poliedros em prismas e pirâmides; Diferenciar prismas e pirâmides, identificando suas propriedades. 1.3 Planificar alguns sólidos e reconhecer sólidos a partir da planificação. 1.4 Reconhecer e nomear as regiões planas. 1.5 Desenhar objetos a partir de vários pontos de vista.	<ul style="list-style-type: none"> Realização de trabalho com figuras espaciais ou tridimensionais e sólidos geométricos para conhecimento de suas características e elementos que as constituem. Planificação de sólidos. Construção de sólidos geométricos a partir de planificações dadas. Planificação de sólidos. Colagem de figuras planas. Observação e desenho de objetos com pontos de vista diferentes.
	2. Elementos da Geometria 2.1 A reta e sua classificação 2.2 A semirreta 2.3 Segmentos de reta 2.4 Polígonos	2. Elementos da Geometria 2.1 Conceituar, representar e classificar retas. 2.2 Definir e representar semirretas. 2.3 Conceituar e representar segmentos de reta. 2.4 Identificar polígonos e não polígonos.	<ul style="list-style-type: none"> Representação de retas, semirretas e segmentos de reta através de desenhos. Trabalho com papel colorido para confecção dos principais polígonos.
	3. Medidas de massa	3. Medidas de massa	
	3.1 Identificação de unidade de massa	3.1 Utilizar unidades e instrumentos de medida adequados a cada situação. Desenvolver a competência métrica, reconhecendo as	<ul style="list-style-type: none"> Análise de rótulos de produtos do cotidiano para compreensão e

		grandezas e suas medidas. Realizar conversões no sistema de medidas de massa.	utilização das medidas de massa.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	1. Tabelas e Gráficos 1.1 Dados expressos em tabelas 1.2 Informações expressas em gráficos	1. Tabelas e Gráficos 1.1 Captar dados expressos em tabelas 1.2 Analisar e utilizar dados expressos em gráficos na resolução de situações-problema. Construir tabelas e gráficos a partir de informações dadas.	<ul style="list-style-type: none"> Análise de tabelas e organização de dados. Construção de tabelas e gráficos (em dupla) <ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva

AO FINAL DO 1º BIMESTRE:

Conteúdos que não foram trabalhados:	Motivo:	Encaminhamentos propostos

2º BIMESTRE

ÁREAS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
	3. Multiplicação 1.3 Multiplicação de números naturais	2. Multiplicação 3.1 Compreender as ideias da multiplicação (soma de parcelas iguais, proporcionalidade e raciocínio combinatório); Efetuar o algoritmo da multiplicação de um número natural por outro de dois ou mais algarismos;	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de jogos. Aulas expositivas. Situações-problema

ÁLGEBRA	1.2 Múltiplo de um número natural	Nomear os termos da multiplicação; Solucionar situações-problema através da multiplicação.	contextualizadas.
	1.3 Mínimo Múltiplo Comum – mmc	1.2 Compreender que os múltiplos resultam de multiplicações pela sequência dos números naturais, portanto se trata de um conjunto infinito; Informar o conjunto dos múltiplos de números dados.	<ul style="list-style-type: none"> • Construção coletiva e individual de registros.
	1.4 Propriedades da multiplicação	1.3 Identificar o mmc entre números dados.	
		1.4 Utilizar e nomear as propriedades da multiplicação.	
4. Divisão	2. Divisão	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de jogos. • Elaboração e resolução de situações-problema envolvendo a divisão • Aulas expositivas. 	
2.1 Divisão de números naturais	2.1 Compreender o procedimento para realizar divisões sucessivas.		
2.2 Algoritmo da divisão e seus termos	2.2 Efetuar o algoritmo da divisão e nomear os termos; Realizar divisões com um ou dois algarismos no divisor.		
2.3 Resolução de situações-problema	2.3 Solucionar situações-problema envolvendo a divisão		
2.4 Máximo Divisor Comum – mdc	2.4 Compreender que o conjunto dos divisores é finito; Identificar o mdc entre números dados.		
2.5 Números primos e compostos	2.5 Conceituar e identificar números primos e compostos.		
3. Frações	3. Frações	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de material manipulativo • Aulas expositivas • Atividades em equipe – elaboração e resolução de situações-problema. 	
3.1 Frações – conceito, termos, leitura e representação	3.1 Conceituar fração; Nomear os termos da fração, compreendendo as informações que trazem em si; Ler e representar frações através de desenhos.		
3.2 Fração de uma quantidade	3.2 Calcular frações de quantidades dadas		
3.3 Frações equivalentes	3.3 Compreender a equivalência existente entre frações		

	3.4 Adição e subtração de frações com denominadores iguais.	3.4 Realizar adições e subtrações de frações com denominadores iguais. Solucionar situações-problema envolvendo adição e subtração de frações com denominadores iguais.	
	4. As quatro operações com números naturais – expressões numéricas 4.1 Expressões numéricas e sinais de Associação	4. As quatro operações com números naturais – expressões numéricas 4.1 Compreender as regras para a resolução de expressões numéricas. Elaborar e solucionar expressões numéricas envolvendo as quatro operações e sinais de associação como (), [] e { }.	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas Atividades em equipe – elaboração e resolução de expressões numéricas.
	5. Sistema Monetário Brasileiro 5.1 Cédulas e moedas 5.2 Uso da calculadora	5. Sistema Monetário Brasileiro 5.1 Identificar as cédulas e moedas que estão em circulação no sistema monetário brasileiro; 5.2 Utilizar a calculadora em situações semelhantes às cotidianas (simulações).	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de material concreto • Realização de mini mercado (em sala) • Uso de calculadoras em simulações da vida cotidiana.
GEOMETRIA	1. Medidas de capacidade 1.1 O litro, seus múltiplos e submúltiplos	1. Medidas de capacidade 1.1 Empregar adequadamente as diferentes unidades padronizadas de medidas de capacidade; Realizar conversões no sistema de medidas de capacidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de material concreto – garrafas, copos etc • Aulas expositivas • Situação-problema contextualizadas
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	1. Tabelas e gráficos 1.1 Interpretação de tabelas e gráficos 1.2 Construção de tabelas e gráficos 1.3 Gráfico de disco	1. Tabelas e gráficos 1.1 Utilizar informações explícitas em gráficos e tabelas na solução de situações-problema. 1.2 Construir tabelas e gráficos a partir de informações dadas. 1.3 Compreender a utilização do gráfico de disco	<ul style="list-style-type: none"> • Construção e análise de gráficos e tabelas em caderno de pesquisa, a partir de coleta de dados no ambiente escolar. • Aulas expositivas • Utilização da sala de informática

AO FINAL DO 2º BIMESTRE:

Conteúdos que não foram trabalhados:	Motivo:	Encaminhamentos propostos

AVALIAÇÃO

- Em todos os bimestres do ano letivo o aluno será avaliado através de pesquisas, coleta de materiais, observando os dados expressos por meio de valores numéricos nos mini-testes, na avaliação bimestral e no acompanhamento contínuo de sua aprendizagem em todo percurso bimestral.
- Realização de avaliação bimestral.
- Realização de avaliação elaborada pela Secretaria de Educação do Estado – Programa Primeiros Saberes.

ANEXO C - Roteiro de estudos da professora Raquel

Roteiro de Estudos para o Simulado de História-2º Bimestre de 2013 Antiguidade Oriental e Clássica

- Conceito de Estado na Antiguidade (Adaptado de FONTANA, 2000, pp. 238-239).
- Região da Mesopotâmia:
 - Finalidades da instituição das Cidades-Estado;
 - Funções dos monarcas (Patesi)
- Egito Antigo:
 - Faraós, um governante com autoridade sobrenatural para recrutar o trabalho em massa necessário à manutenção do sistema de irrigação ao longo do Nilo e Construção de grandes monumentos.
- Grécia Antiga:
 - Desenvolvimento da democracia. o que é Democracia?
 - Modo de Produção Escravista
 - A relação entre a Escravidão e a Democracia.
- Roma Antiga:
 - Desenvolvimento da República: o que é República?
 - Conflito dos Romanos com os Hebreus;
 - Proposta de Reforma Agrária dos Tribunos da Plebe Tibério Graco e Caio Graco (irmãos);
- Hebreus:
 - Diáspora no século II d. C. e a criação do Estado de Israel em 1948.

Meus amores,

- ❖ O slide que eu montei para vocês revisarem está enorme, porém, não cai tudo aquilo no Simulado.
- ❖ A prova está baseada no que já revisamos e de uma forma mais elaborada escrevi acima para aqueles que não escreveram do quadro. NÃO CAI NADA ALÉM DISSO.
- ❖ É importante que leiam o slide pois preparei com muito carinho para que vocês possam revisar ou até aprender mais na minha ausência. O slide é uma tentativa de evitar que algo seja esquecido ou fique difícil de entender.

ANEXO D - Regras para o seminário da professora Raquel



(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

Disciplina: História série: 2º _____ ano do ensino médio Prof.ª RAQUEL

Orientações e Regras para APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS

Regulamento

1. Os Seminários deverão ser apresentados na seqüência dos temas citados abaixo.
2. O grupo ou aluno que se ausentar da apresentação de seu seminário e não apresentar documento comprobatório justificando a ausência, perderá o direito a 2ª Avaliação do 3º Bimestre, restando-lhe apenas o benefício da Reavaliação.
3. Sobre a Reavaliação:
 - 3.1. Realizar-se-á na aula subsequente as atividades de fechamento dos Seminários.
 - 3.2. Será aplicada uma prova com questões abertas, a qual o aluno terá o tempo aproximado de 40min., para concluir.
 - 3.3. Estão incluídos na Reavaliação:
 - Alunos que **não** obtiveram a média 7,0 na avaliação.
 - Alunos que desejarem aumentar sua nota, tendo em vista que **a Reavaliação é um direito do aluno** - mesmo no caso do mesmo ter alcançado a média 7,0.
4. Reposição:
 - 4.1. Os alunos que justificarem sua ausência na apresentação do Seminário terão direito de repor sua nota, mediante uma chamada oral com a professora responsável, com o assunto de seu seminário. O mesmo, ainda terá o direito de submeter-se a prova de Reavaliação caso não obtenha a média 7,0.

Temas

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Independências na América ibérica <ol style="list-style-type: none"> 1.1. A idade do ouro na América portuguesa; () 1.2. Tensões na América portuguesa; () | <ol style="list-style-type: none"> 1.3. A independência das colônias espanholas; () 1.4. A independência do Brasil; () 1.5. Primeiro Reinado e Regência no Brasil; () |
|--|---|

Critérios de Avaliação e pontuação

O processo avaliativo se dará de forma diagnóstica, mediadora e somativa, observando os alunos individualmente e em grupo, desde apresentação do seminário à posterior avaliação do material entregue pelo grupo, que deve indicar a autoria de cada texto, slide, cartaz, maquete ou qualquer outro dessa natureza.

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização e Coerência na apresentação (1,0 ponto) 2. Contextualização do conteúdo (1,0 ponto) 3. Mostrar relevância do conteúdo para o entendimento do contexto da sociedade atual (1,0 ponto) | <ol style="list-style-type: none"> 4. Domínio do conteúdo/Fundamentação teórica (1,0 ponto) 5. Problematização (1,0 pontos) 6. Recursos didático-pedagógicos (2,5 pontos) 7. Texto do Seminário (2,5 pontos) |
|---|--|

Como fazer o Texto do Seminário

1. O texto pode ser manuscrito ou impresso e deve ser entregue no momento da apresentação do seminário.
2. Estrutura do texto (escrito ou manuscrito)
 - Capa (Nome da Escola, tema, título, cidade, mês e ano.
 - Introdução (nome do autor)
 - Objetivos gerais (nome do autor)
 - Objetivos específicos (nome do autor)
 - Conclusão (nome do autor)
 - Referência

Termo de responsabilidade/ Data da apresentação do Seminário _____/_____ de 2012.

1. _____ N_____ Apresentou seu seminário? Sim () Não ().
Avaliação: Org. e coerência? Sim () Não (); Contextualização? Sim () Não (); Mostrou relevância do conteúdo para o contexto atual? Sim () Não (); Domínio do conteúdo e fundamentação teórica? Sim () Não (); Problematização? Sim () Não (); Recursos didático-pedagógico? Sim () Não (); Texto do seminário? Sim () Não (). **Nota** _____.
2. _____ N_____ Apresentou seu seminário? Sim () Não ().
Avaliação: Org. e coerência? Sim () Não (); Contextualização? Sim () Não (); Mostrou relevância do conteúdo para o contexto atual? Sim () Não (); Domínio do conteúdo e fundamentação teórica? Sim () Não (); Problematização? Sim () Não (); Recursos didático-pedagógico? Sim () Não (); Texto do seminário? Sim () Não (). **Nota** _____.
3. _____ N_____ Apresentou seu seminário? Sim () Não ().
Avaliação: Org. e coerência? Sim () Não (); Contextualização? Sim () Não (); Mostrou relevância do conteúdo para o contexto atual? Sim () Não (); Domínio do conteúdo e fundamentação teórica? Sim () Não (); Problematização? Sim () Não (); Recursos didático-pedagógico? Sim () Não (); Texto do seminário? Sim () Não (). **Nota** _____.
4. _____ N_____ Apresentou seu seminário? Sim () Não ().
Avaliação: Org. e coerência? Sim () Não (); Contextualização? Sim () Não (); Mostrou relevância do conteúdo para o contexto atual? Sim () Não (); Domínio do conteúdo e fundamentação teórica? Sim () Não (); Problematização? Sim () Não (); Recursos didático-pedagógico? Sim () Não (); Texto do seminário? Sim () Não (). **Nota** _____.
5. _____ N_____ Apresentou seu seminário? Sim () Não ().
Avaliação: Org. e coerência? Sim () Não (); Contextualização? Sim () Não (); Mostrou relevância do conteúdo para o contexto atual? Sim () Não (); Domínio do conteúdo e fundamentação teórica? Sim () Não (); Problematização? Sim () Não (); Recursos didático-pedagógico? Sim () Não (); Texto do seminário? Sim () Não (). **Nota** _____.
6. _____ N_____ Apresentou seu seminário? Sim () Não ().
Avaliação: Org. e coerência? Sim () Não (); Contextualização? Sim () Não (); Mostrou relevância do conteúdo para o contexto atual? Sim () Não (); Domínio do conteúdo e fundamentação teórica? Sim () Não (); Problematização? Sim () Não (); Recursos didático-pedagógico? Sim () Não (); Texto do seminário? Sim () Não (). **Nota** _____.

ANEXO E - Comunicado enviado aos pais pela professora Raquel



(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

Disciplina: História **série:** 1º ____ano do E.M. **Prof.ª** RAQUEL**Estudo do Meio: Visita aos municípios de Ingá (Pedra do Ingá) e Cabaceiras (Lajedo do Pai Mateus)****Justificativa:**

Estudo do meio é um método de ensino interdisciplinar, que consiste na visitação de um espaço, afim de possibilitar aos alun@s o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social, fazendo a relação entre a teoria e a prática, através da observação e análise do objeto de estudo em seu contexto Histórico, social e cultural, para confrontar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com os que a experiência proporciona e então produzir novos conhecimentos.

Ao conhecer sua História Local os educand@s entendem que a História não é apenas um acumulado de datas e fatos, as aulas fazem parte de um processo de formação de sujeitos mais conscientes e críticos, preparados para a experiência e a prática da cidadania. No que se refere ao espaço local como objeto de análise, este pode e deve ser entendido como um local privilegiado de estudos, não só no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio, visto que a partir do local é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana. (RESNIK, 2002).

Para os PCNs* o usos de História Local e necessária para dar significado as práticas e conteúdos escolares, uma vez que essa abordagem parte de objetos e situações do cotidiano, da família e de amigos, ou seja da realidade de nossos educand@s. Portanto o que se propõe e a ampliação da capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existente no seu próprio tempo e reconheça a presença de outros tempos em seu dia-a-dia. *(Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.)

Objetivos:

- Conhecer o primeiro monumento arqueológico tombado como patrimônio nacional em 1944: a Pedra do Ingá, identificado pelos arqueólogos como "itaquatiara", o que em tupi-guarani significa "pedra pintada", o bloco rochoso possui desenhos esculpidos em baixo-relevo sítio arqueológico.
- Visita a lagoa pleistocênica e subida do cruzeiro de Pontina com objetivo conhecer o lugar onde os animais da mega-fauna morriam, ou eram caçados, apreciar a vista do alto do cruzeiro com destaque para o planalto da Borborema.
- Conhecer a escrita pré-colombiana encontrada na Pedra do Ingá, com sinais que se assemelham a escrita "rongo-rongo" da Ilha de Páscoa.
- Conhecer a Ponte de ferro construída há 100 anos durante o ciclo do ouro branco.
- A trilha que leva a Pedra do Ingá passa também por possíveis indústrias líticas, ou possíveis acampamentos de índios que viveram na região.
- Conhecer o Museu da Pedra do Ingá.
- Conhecer o Patrimônio Material e Imaterial da Cidade de Cabaceiras (a Roliúde Nordestina)
- Conhecer o Lajedo do Pai Mateus, lugar repleto de blocos de granito que há milhares de anos viviam grupos indígenas da nossa região.
- Conhecer as inscrições rupestres feitas pelos grupos indignas que viviam nas cavernas do lugar que ficou conhecido como Lajedo do Pai Mateus.

Roteiro da viagem:

- Saída do Prédio da Escola (CEEEAS) às **6hs pontualmente.**
- Visita ao Sítio arqueológico Pedra do Ingá e Museu no Município de Ingá - PB.
- Almoço no Município de Cabaceiras às 13hs
- Visita ao Lajedo do Pai Mateus no município de Cabaceiras
- Retorno às 17hs
- Chegada ao Prédio da Escola (CEEEAS) **21hs.**

Orientações para a viagem

- O que levar: Lanche, água, câmera fotográfica ou filmadora (quem tiver), lápis e papel para anotação, saco plástico para colocar o lixo, guarda-chuva.
- O que não levar: objetos cortantes e/ou perfurantes.
- O que vestir: Protetor solar, óculos de sol, fardamento completo (proibido o uso de bermudas), boné, tênis.

Custos da viagem: 40,00 R\$ do ônibus + 10,0 R\$ do almoço.

Autorização:

Eu, _____
 _____, responsável _____ pel@ _____ alun@
 _____ do

1º _____ ano do E.M. autorizo @ mesm@ a participar da atividade extra classe acima especificada e orientada, aos Municípios de Ingá –PB e Cabaceiras –PB no dia _____ de março de 2013.

O CEEEA – Sesquicentenário se responsabiliza por designar professores das respectivas disciplinas e coordenadores pedagógicos para acompanhar os educand@s na atividade citada acima.

Pagamento realizado : _____/ de março de 2013. **Valor:** 40,00 R\$.

(Coordenadora pedagógica do 1º ano E.M)

ANEXO F - Ementa do projeto de Astronomia do professor Guilherme



(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

João Pessoa, 02/04/2012.

Professor: GUILHERME. Disciplina: Física.

EMENTA DE ASTRONOMIA:

Projetos de Física – 2012.

- **Horário:** 2 hora/aula semanais, cada hora/aula de 2 horas seguidas, totalizando reuniões de 4 horas semanais, distribuídas em 2 dias distintos e intercalados da semana. (Ter e Qui: 13:00 – 15:00).

Obs.: O horário do projeto de Astronomia é o único que excede essas 4 horas semanas em virtude das “Observações Astronômicas”, que são realizadas às sextas no turno da noite das 18:00 – 22:00.

- **Atividades:** Oficina de Astronomia, formação de integrantes com domínio de conteúdo da área, construção de telescópios, observações celestes e apresentações de palestras e participação de eventos.
 - **Aula teórica:** conteúdos expositivos sobre conceitos e definições em Astronomia; história da Astronomia; matemática aplicada a Astronomia; Física aplicada à construção de instrumentos astronômicos; Óptica aplicada às lentes e espelhos dos telescópios; mecânica celeste.
 - **Aula prática:** oficina de Astronomia; construção de telescópios e diferentes instrumentos astronômicos; observações celestes.
- **Objetivos:** Criar grupo que promova uma iniciação aos conceitos de Astronomia e atividades de observações celestes e integrações com outros grupos de Astronomia, participando de eventos.
 - **Objetivo Geral:** Desenvolver um grupo de Astronomia que realize atividades tanto de pesquisas, na área, quanto de campo com a utilização de telescópios, sendo sua construção o propósito principal deste projeto.
 - **Objetivos Específicos:**
 - i) Elaborar uma pesquisa bibliográfica sobre a inserção da Astronomia no ensino médio, abordando mais a questão da realização de atividades a serem desenvolvidas em um grupo de estudos extra-sala de aula;
 - ii) Realizar reuniões periódicas na criação de um grupo de Astronomia liderado pelo professor e composto em conjunto com alunos que apresentem perfil de interesse pelo assunto em questão;
 - iii) Desenvolver a questão, nas reuniões do grupo de Astronomia, da construção historiográfica das atividades astronômicas, tanto na origem de tais práticas em diferentes civilizações de diferentes épocas, como nas pesquisas recentes da ciência;
 - iv) Relacionar a Astronomia com a forma de interpretação de uma linguagem de investigar-se a Natureza, interpondo-se as diferentes formas de conhecimentos, suas linguagens e métodos e seus princípios epistemológicos;
 - v) Descrever as necessidades e suas soluções, em se obter os resultados de se investigar determinados fenômenos, desenvolvendo adequadas ferramentas e métodos;
 - vi) Construir uma luneta astronômica utilizando apenas matérias de baixo custo e de fácil montagem.
- **Conteúdo:** Reconhecendo o céu; o homem, a natureza e o céu; o surgimento da Astronomia; Astronomia e as primeiras civilizações; história da Astronomia; Astronomia e a ciência; termos e conceitos astronômicos; Astronomia e sua mitologia; Astronomia básica: conhecendo o sistema solar; diferentes objetos celestes; estrelas e constelações; galáxias e nebulosas; observando o céu noturno; localizando-se na Terra pelo céu, noturna e diurnamente; localizando estrelas e planetas; utilização, manuseio e localização de objetos celestes com o telescópio; movimentos (reais e aparentes) da Terra; movimento aparente anual do sol;

movimento (aparente e real) lunar; estações do ano e ciclos da vida na Terra; influências da lua; eclipses: lunares e solares; movimento dos planetas; dinâmica do sistema solar; os planetas e seus satélites naturais; instrumentos astronômicos; mecânica celeste; trigonometria esférica; calendários astronômicos; telescópios; tópicos de Astronomia moderna; fundamentos da Astrofísica: física estelar; introdução à Cosmologia: modelos teóricos do universo; do big bang, a Einstein e à expansão do universo; iniciação do Stellarium (programa básico para orientação e observações astronômicas); simulações e software de planetários e observatórios.

- Recursos didáticos: xérox da lista de alunos do grupo de Astronomia para controle de entrada no colégio; xérox de frequência para grupo de Astronomia; xérox de registro (conteúdos e atividades) das reuniões do grupo de Astronomia; quadro negro; giz e apagador; livros e xérox de apostilas; xérox de atividades para preparação do grupo de Astronomia; aparelhos de TV e DVD; computador/data-show para exibição de slides e animações didáticos; filmes, documentários e slides sobre Astronomia básica; material orçado e aprovado pela cooperativa para desenvolvimento das propostas do projeto; viabilização de traslados para eventos.

ANEXO G - Ementa do projeto de Laboratório do professor Guilherme



(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

João Pessoa, 02/04/2012.

Professor: GUILHERME Disciplina: Física.

EMENTA DE LABORATÓRIO DE FÍSICA:

Projetos de Física – 2012.

- **Horário:** 2 hora/aula semanais, cada hora/aula de 2 horas seguidas, totalizando reuniões de 4 horas semanais, distribuídas em 2 dias distintos e intercalados da semana. (Seg e Qua: 13:00 – 15:00).
- **Atividades:** Experiências de Física em laboratório realizadas com material de baixo custo, conciliando com conteúdo do programa do ensino médio, vistos em sala de aula, promovendo a relação “teoria-prática” no aprendizado do aluno.
 - **Aula teórica:** revisão da Matemática aplicada à Física; revisão da Física do ensino médio; história da ciência; filosofia da ciência; métodos científicos; lógica aplicada aos modelos científicos; racionalismo e empirismo; positivismo científico; quebras de paradigmas; novas tendências e correntes científicas; modelos e realidade.
 - **Aula prática:** grandezas físicas, unidades físicas e instrumentos de medição; calibragem dos instrumentos de medição; experiências de toda a Física do ensino médio; divisão das etapas de análise de uma experiência; métodos científicos; coleta de dados de um experimento; análise dos dados; desvio padrão; porcentagem e estatística; margens de erro; análise gráfica; conclusões dos dados e escrita de relatório final.
- **Objetivos:** Desenvolver grupo para pesquisa e publicações de experiências de Física em laboratório com materiais de baixo custo no ensino médio.
 - **Objetivo Geral:** Promover a inserção da vivência acadêmica desmistificando a prática científica na realização de experiências em laboratório.
 - **Objetivos Específicos:**
 - i) Realizar experiências em laboratório de situações vivenciadas no cotidiano do aluno, relacionando o conteúdo visto em sala de aula com o prático experimental;
 - ii) Desenvolver a visão crítica, tanto em modelos teóricos quanto em situações reais, de como resolver através do método científico problemas propostos em laboratório;
 - iii) Relacionar a argumentação lógica-epistêmica com as deduções do empirismo, induzindo a adequação do melhor método para análises do mundo real;
 - iv) Definir e analisar as premissas inferindo uma conclusão lógica através das diversas partes e etapas no processo da divisão de um sistema físico em buscar-se conhecer e compreender o todo;
 - v) Construir e sistematizar a linguagem científica através de diferentes realizações prático-metodológicas desempenhadas na relação professor-aluno do ensino-aprendizagem.
- **Conteúdo:** Estudo dos movimentos; posição vs. Tempo; movimento uniforme; velocidade e aceleração; movimento de projéteis; lançamento oblíquo; lançamento de satélites; queda livre; leis de Newton; plano inclinado; força de atrito; princípios do atrito; energia mecânica; pressão atmosférica; efeito Magnus; força de empuxo; flutuação dos corpos; mudança de

estado da água; condução térmica nos sólidos; convecção nos líquidos; pressão de um gás; transformações termodinâmicas; ciclo de Carnot; experiência de joule; refração; refração em lâminas; superposição de ondas; pêndulo simples; energia do pêndulo simples; oscilador massa-mola; energia do oscilador massa-mola; corrente elétrica; lei de ohm; lei de ohm – resistência fixa; resistências em série; resistências em paralelo; eletromagnetismo; gerador de corrente; irradiação térmica; experiência de Rutherford; efeito fotoelétrico; radiografia.

ANEXO H - Ementa do projeto de Monitoria do professor Guilherme



(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

João Pessoa, 02/04/2012.

Professor: GUILHERME Disciplina: Física.

EMENTA DE MONITORIA DE FÍSICA:

Projetos de Física – 2012.

- **Horário:** 2 hora/aula semanais, cada hora/aula de 2 horas seguidas, totalizando reuniões de 4 horas semanais, distribuídas em 2 dias distintos e intercalados da semana. (Seg e Qua: 15:00 – 17:00).
- **Atividades:** Alunos com perfil e submetidos à seleção e preparação, com supervisão do professor, atendendo colegas alunos para revisão, dúvidas e reforço.
- **Objetivos:** Criar a prática de monitoria para reforço do conteúdo visto em sala de aula, priorizando nivelamento de alunos para melhor desempenho da disciplina.
 - **Objetivo Geral:** Desenvolver estudos em grupo, viabilizando a aprendizagem através da mediação, tanto da linguagem quanto de subsunçores dos próprios alunos e entre eles, deles e para eles, adequando ao ensino construtivista significativo de Ausubel.
 - **Objetivos Específicos:**
 - i) Criar grupo de monitoria na disciplina de Física;
 - ii) Levar os alunos, monitores, a vivenciarem a experiência do ensino entre os colegas;
 - iii) Disponibilizar grupo de reforço, no próprio colégio, de conteúdos vistos em sala de aula, facilitando o acesso gratuito as essas práticas;
 - iv) Promover a satisfação pelo estudo, sendo algo não mais só vindo da figura do professor, mas sendo construído entre e com os próprios colegas;
 - v) Preparar alunos com melhor formação e embasamento dos conteúdos de sala de aula, já que terão mais tempo de contato com a disciplina.
- **Conteúdo:** todo o conteúdo do ensino médio (já que o grupo de monitoria de Física promoverá o reforço da disciplina vista em sala de aula pelo professor da mesma).
- **Recursos didáticos:** Xérox da lista de alunos-monitores para controle de entrada no colégio; xérox de frequência para grupo de monitores; xérox de registro (conteúdos e atividades) das reuniões de monitoria; xérox de simulados (testes) para avaliação dos monitores; quadro negro; giz e apagador; livros e xérox de apostilas; xérox de listas de exercícios para preparação de monitores; aparelhos de TV e DVD; computador/data-show para exibição de slides e animações didáticos.
- **Materiais utilizados:** material orçado e aprovado pela cooperativa: pastas ABA c/ elástico finas, médias e grossas; pastas sanfonadas c/ 30 divisórias; pastas ofício c/ elástico 5cm e 10cm; organizador com 20 pastas suspensas; arquivo aramado c/ 10

pastas suspensas; registrador az lombo estreito e largo ofício; pasta catálogo c/ ferragem; maleta c/ arquivo suspenso para fichários e pastas; arquivários; pincéis para quadro negro; apagadores para quadro branco.

ANEXO I - Ementa do projeto de Olimpíadas do professor Guilherme



(DADOS DA ESCOLA RETIRADOS)

João Pessoa, 02/04/2012.

Professor: GUILHERME Disciplina: Física.

EMENTA DE OLIMPÍADA:

Projetos de Física – 2012.

- **Horário:** 2 hora/aula semanais, cada hora/aula de 2 horas seguidas, totalizando reuniões de 4 horas semanais, distribuídas em 2 dias distintos e intercalados da semana. (Ter e Qui: 15:00 – 17:00).
- **Atividades:** Nivelamento e formação de participantes, resolução de questões de olimpíadas e de diversos concursos na área do conhecimento a nível médio e participação de diversas etapas e simulações.
 - **Aula teórica:** revisão de Matemática do ensino fundamental; revisão da Matemática aplicada à Física; revisão da Física do ensino médio; resolução de questões dos livros do ensino médio; resolução de questões das olimpíadas de Física dos últimos dez anos; análise dos tipos e níveis de questões: municipais, estaduais, regionais, nacionais e mundiais; conteúdos e programas de cada questão; tipo de raciocínio usado nas provas de olimpíada; linguagem das provas das olimpíadas.
 - **Aula prática:** aplicação das experiências das provas da etapa de questões experimentais dos últimos dez anos.
- **Objetivos:** Preparar alunos com perfil para participarem da Olimpíada Brasileira de Física (OBF).
 - **Objetivo Geral:** Desenvolver o perfil e capacidade para participação de concursos.
 - **Objetivos Específicos:**
 - i) Preparar e capacitar alunos para OBF em todos os níveis: municipais, estaduais, regionais, nacionais e mundiais;
 - ii) Antecipar o contato do aluno com todo o conteúdo da disciplina de Física do ensino médio, promovendo melhor rendimento em sala de aula e total domínio e acompanhamento do programa da disciplina, sanando eventuais casos de não aplicação de determinado assunto por falta de tempo;
 - iii) Desenvolver experiências que iniciam a vivência acadêmica, levando os alunos a conhecerem e visitarem a universidade;
 - iv) Promover a prática e experiências de participação em concursos;
 - v) Criar o senso de competitividade e capacitação em sua especialidade, na preparação para vida acadêmica e profissional do alunado;
- **Conteúdo:** grandezas físicas; unidades de medida; sistema internacional de unidades; notação científica e ordem de grandeza; movimento uniforme; cinemática; movimento e repouso; deslocamento escalar; velocidade escalar média, função horária do espaço; movimento uniformemente variado, aceleração escalar; função horária da velocidade; função horária do espaço; equação de Torricelli; lançamento vertical; aceleração gravitacional; equações no lançamento vertical; queda livre; vetores; soma de vetores; diferença entre vetores; produto de número real e vetor; decomposição cartesiana de um vetor; velocidade e acelerações vetoriais; deslocamento vetorial; movimento circular; composição de movimentos; lançamentos oblíquos e horizontais; princípios da dinâmica; aplicações dos princípios da dinâmica; atrito; força centrípeta; trabalho e potência; energia mecânica; quantidade de movimento e impulso; gravitação; estática; hidrostática; termometria; dilatação dos sólidos e dos líquidos; calorimetria; estudo dos gases; termodinâmica; diagrama de fases; princípios da óptica geométrica; leis da reflexão e espelhos planos; leis da reflexão e espelhos esféricos; refração da luz; lentes esféricas; instrumentos ópticos; óptica da visão; ondulatória; movimento harmônico simples; ondas; ondas sonoras; acústica; eletrostática; eletrização; força elétrica; campo elétrico; potencial elétrico; trabalho da força elétrica; condutores em equilíbrio

eletrostático; capacitor; eletrodinâmica; corrente elétrica; resistência elétrica; aparelhos de medição elétrica; geradores e receptores elétricos; leis de Kirchhoff; eletromagnetismo; campo magnético; força magnética; indução eletromagnética; corrente alternada; física moderna; teoria da relatividade especial; mecânica quântica; física nuclear; análise dimensional.

- Recursos didáticos: Xérox da lista de alunos do grupo de Olimpíada de Física para controle de entrada no colégio; xérox de frequência para grupo de Olimpíada de Física; xérox de registro (conteúdos e atividades) das reuniões do grupo de Olimpíada de Física; quadro negro; giz e apagador; livros e xérox de apostilas; xérox de atividades para preparação do grupo de Olimpíada de Física; aparelhos de TV e DVD; computador/data-show para exibição de slides e animações didáticos; xérox das diversas fases e etapas das provas da Olimpíada Brasileira de Física (OBF); material de baixo custo para simulação das provas experimentais da OBF;

ANEXO J - Apresentação da proposta pedagógica da instituição

1. Apresentação

Diante da conjuntura do mundo atual, caracterizada pelas transformações socioeconômicas, pelas inovações tecnológicas e pelo surgimento de novos conhecimentos, cabe à escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento das capacidades tecnológicas, científicas, éticas e culturais de uma nação, adequar o sistema de ensino às necessidades do educando no sentido de desenvolver suas habilidades e competências essenciais a sua interação na sociedade.

Nessa perspectiva, é de fundamental relevância que os estabelecimentos de ensino elaborem a sua Proposta Pedagógica centrada num processo ensino-aprendizagem norteado por princípios democráticos, atendendo aos fundamentos legais referenciados nas diretrizes educacionais e de acordo com a nova LDB, nº 9394/69, no seu art. 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Assim sendo, faz-se necessário a elaboração do presente projeto que em consonância com a lei acima citada e com o Regimento Escolar, visa apontar um novo rumo, uma direção de forma explícita no que se refere à organização do trabalho educativo, apresentando inovações na prática pedagógica, na qual esteja contemplada um ensino eficiente e eficaz no combate às dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente na erradicação da reprovação, repetência e evasão (VEIGA, 1995, p 12).

Numa perspectiva pedagógica coerentes com os fundamentos teóricos do Sociointeracionismo, o objetivo do (COLÉGIO) é implementar um ensino de qualidade, que respeite e valorize o ser humano e que contribua plenamente para seu desenvolvimento, para a construção de seus conhecimentos e para sua formação enquanto cidadão. Procura ampliar as capacidades dos alunos (as), desenvolvendo a autonomia, a compreensão da realidade, incentivando a participação e a corresponsabilidade na vida social. Teremos como base também, os PCN's (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS).

Acreditamos que a partir do Projeto Político Pedagógico, enquanto elo de ligação e de articulação das atividades pedagógicas e das relações interpessoais, chegaremos a uma ação real, construtiva, crítica e transformadora, buscando minimizar o impacto provocados por fatores de ordem econômica, política, sócio-cultural e pedagógica, bem como os obstáculos, os conflitos e contradições internos que interferem no andamento do trabalho educativo.

Este documento se constitui do Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Experimental de Ensino Aprendizagem Sesquicentenário. Um Projeto construído coletivamente ao longo da história desta escola, através das práticas cotidianas vivenciadas pelos educandos, professores, gestores, coordenadores, técnicos, em fim, por todos os educadores e a comunidade escolar. Essas práticas abrangem a dinâmica em sala, a reuniões de assessoria, de planejamento, de conselho de escola e de classe; assembleias de pais, festividades, dentre muitas atividades coletivas desta escola.

O Projeto Político Pedagógico de nossa escola está estruturado da seguinte forma: Justificativa, caracterização da escola, marco teórico metodológico, avaliação e referências