



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

FERNANDA VIEIRA SOARES

**SUBJETIVIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS
DO SER PROFESSOR**

**FORTALEZA – CEARÁ
2010**

FERNANDA VIEIRA SOARES

SUBJETIVIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE:
Sentidos do Ser Professor

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau Mestre em Educação

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Ana Ignez Belém Lima Nunes

FORTALEZA – CEARÁ

2010

S676s

Soares, Fernanda Vieira

Subjetividade, história de vida e formação docente: sentidos do ser professor / Fernanda Vieira Soares. — Fortaleza, 2010.

217 p. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Ignez Belém Lima Nunes.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação

1. Subjetividade Docente. 2. História de Vida. 3. Formação de Professores.. I. Universidade Estadual do Ceará.

CDD: 370.1

FERNANDA VIEIRA SOARES

SUBJETIVIDADE, HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE:
Sentidos do Ser Professor

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Ignez Belém Lima Nunes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual
Universidade Federal do Ceará – UFC

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a Subjetividade Docente a partir das Histórias de Vida de professores e sua Formação Profissional. A discussão sobre Subjetividade está baseada na Psicologia Histórico-Cultural e nos remete aos conceitos de Subjetividade Social e Personalidade de González Rey. Entende a produção de sentidos pessoais a expressão máxima dessa subjetividade bem como, a expressão do significado da categoria trabalho, como produção da humanidade. Nesse sentido, a educação e formação profissionais estão atreladas a essa discussão na medida em que é pela via da educação que os seres humanos se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, geram consciência de sua realidade pessoal e social. Com a pesquisa nos aproximamos dos sentidos subjetivos produzidos pelos professores ao longo de suas histórias e de seu percurso profissional. Utilizamos-nos do método das Histórias de Vida ou Biografias, realizando grupos focais e entrevistas individuais. Finalizamos concluindo que a subjetividade é uma instância necessária à Formação de Professores, na busca por uma educação de qualidade, porque é a partir dela que estabelecemos elos entre nossa existência ontológica e as dimensões históricas e culturais da humanidade.

Palavras-chave: Subjetividade docente. Histórias de vida. Formação de professores.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| | APRESENTAÇÃO | 7 |
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1.1 | PRIMEIRA RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E DOCÊNCIA | 10 |
| 1.2 | A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E O ENCONTRO COM PROBLEMA | 18 |
| 2 | CAPÍTULO 1: CAMINHOS DA PESQUISA | 12 |
| 2.1 | A PESQUISA QUALITATIVA | 24 |
| 2.2 | A HISTÓRIA REPRESENTA A VIDA | 29 |
| 2.3 | O PERCURSO METODOLÓGICO | 35 |
| 3 | CAPÍTULO 2 : ... E NOS TORNAMOS QUEM SOMOS | 45 |
| 3.1 | PRESSUPOSTOS HISTORICOS A DISCUSSÃO SOBRE SUBJETIVIDADE..... | 45 |
| 3.2 | PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, UM MARCO VYGOTSKYANO | 59 |
| 3.3 | SUBJETIVIDADE SOCIAL E PERSONALIDADE | 71 |
| 4 | CAPÍTULO 3 : ... E NOS TORNAMOS PROFISSIONAIS | 83 |
| 4.1 | HISTORIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 83 |
| 4.2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REALIDADE EDUCACIONAL ATUAL | 94 |
| 4.3 | SABERES DOCENTES: DIMENSÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESORES | 115 |
| 5 | CAPÍTULO 4 : ... E NOS ENCONTRAMOS NA DOCÊNCIA | 130 |
| 5.1 | EXPRESSÕES DA SUBJETIVIDADE SOCIAL: A DOCÊNCIA ATRAVESSA AS HISTÓRIAS DE VIDA | 131 |
| 5.1.1 | Os Grupos Focais: diálogos entre professores | 135 |
| 5.2 | EXPRESSÕES DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL: OS SENTIDOS DO SER PROFESSOR | 143 |
| 5.2.1 | A História de Vida de Maria: | 143 |
| | “ Eu escolhi a História pra tentar entender minha própria História” | |
| 5.2.2 | A História de Vida de Pedro: | 166 |
| | “Se não fosse o vazio, talvez eles não tivessem marcado tanto” | |
| 5.2.3 | O Cerne da História de Joana: | 181 |
| | “Meu pai é a base de toda a educação, é a base de toda a família” | |
| 5.2.4 | Uma Passagem na vida de João: | 185 |
| | “Nem penso que tenho poder em sala de aula, sou igual a eles” | |
| 5.2.5 | O Momento da Vida de Ester: | 194 |
| | “Você começa a se transformar naquilo que você não é” | |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 200 |
| 7 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 208 |
| 8 | ANEXOS..... | 216 |
| 8.1 | ROTEIRO PRELIMINAR DE ENTREVISTA | |
| 8.2 | QUADRO 1 – SABERES DOCENTES | |

APRESENTAÇÃO

O texto que segue, propõe uma discussão acerca da constituição subjetiva do professor. Para isso, se reporta à história de vida e à formação desses profissionais.. Entende que a estruturação da subjetividade é processual, histórica e social, encerrando trajetórias, experiências e aprendizagens que identificam os sujeitos no que são, sentem e no que fazem. Esse é o sentido de subjetivo abordado por este trabalho: o que é pertinente à sua história de vida, às suas aprendizagens, aos sentidos e significados desenvolvidos, ao modo como identifica a si e à forma como expressa quem é: o que pensa, sente, e como age.

A formação do professor nos incita a ver a continuidade de um processo de estruturação pessoal que se inicia nas relações humanas. Inicia-se quando de nossa existência essencialmente interativa e mundana, quando por fim nos tornamos humanos.

Com isso, não restringimos ou localizamos o olhar para uma etapa de vida, mas para os vários estágios ou situações que foram vividos em um contínuo da vida e que, sendo elaborados e resignificados, constituem o sujeito e dão condições, formam motivos para suas escolhas e decisões inclusive, pela formação profissional docente.

Acreditamos que a escolha pela docência é também estruturada ao longo das mais variadas experiências de vida. Por ser assim, especificam-se as histórias e singularizam-se as vivências. Por ser assim, falamos de sujeitos e não de indivíduos. Falamos da condição material e real da existência inerente a todos nós, a partir da qual podemos criar e gerar sentidos, demarcam o campo específico do que somos. Abordamos Sujeitos Professores e relatos que, ao serem rememorados, figuram o contexto de suas experiências e dos sentidos gerados.

A História de Vida não delimita somente um método investigativo senão uma concepção: a de que é impossível formar sem se saber quem são os sujeitos, o que pensam, que conexões fazem, que idéias relembram, o que sentem, a que conclusões chegam, ou, como as informações e experiências são significados e dão sentidos às suas vidas. É impossível formar sem se saber das trajetórias de vidas, das aprendizagens, dos motivos, dos interesses, dos fracassos e dos medos. É impossível formar sem trazer à tona a subjetividade dos indivíduos.

A concepção defendida por nós é de que é com base na História de Vida que a formação profissional pode realmente ter alcance e se desenvolver. Porque? Porque é quando faz sentido para os sujeitos. É quando eles podem relacionar e associar as idéias com a sua vida, mas, também, ampliar e criar. Assim, podemos falar (com um certo cuidado para não gerar confusão ao entendimento) que a formação de professores requer um olhar para a formação do professor, aquela que vem se dando ao longo da vida.

Essa breve apresentação contém reflexões que são melhor abordadas nos capítulos que se seguem. Assim, na Introdução situamos as primeiras questões que relacionam subjetividade e docência; trazemos a trajetória pessoal da pesquisadora e o encontro com o problema; apontamos as questões norteadoras deste trabalho e apresentamos os objetivos da pesquisa.

É importante salientar que questões pertinentes às problemáticas desta pesquisa permeiam os quatro sub-tópicos da introdução e são apresentadas num contínuo de associações nem sempre de ordem cronológica, mas que, de forma geral, apontam o cenário do que desejamos estudar com essa pesquisa. Desse modo, argumentos são enunciados e depois retomados frente à novas conjecturas, tentando fazer com que todo o texto tenha uma sincronicidade e possa ser compreendido não exatamente em uma ordem temporal, mas em uma teia de sentidos.

No Capítulo 1, que trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, começamos com uma explanação sobre a abordagem qualitativa, seguida por uma discussão sobre o método

de História de Vida. Apresentamos o percurso metodológico: local e sujeitos da investigação, técnica de entrevista para a coleta de dados.

No Capítulo 2 realizamos uma discussão sobre a Subjetividade. Iniciamos apresentando questões históricas para o surgimento da subjetividade e algumas visões explanativas sobre a temática, a fim de especificarmos o referencial epistemológico discutido por este trabalho. Lançamos uma discussão sobre a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semnuovich Vygotsky e em seguida, discutimos a Teoria da Subjetividade Social e a Teoria de Personalidade de Fernando González Rey.

No Capítulo 3 realizamos uma discussão sobre a história de formação de professores e sua relação com a realidade educacional. Também discutimos a construção de saberes docentes a partir da história vida. Para isso destacamos quatro momentos da história pessoal dos professores: vivência familiar e escolar e, formação e exercício profissionais.

Realizamos ainda um quarto capítulo no qual tratamos, inicialmente, de duas histórias de vida: uma professora de história e um professor de física. Damos tratamentos diferentes à essas duas histórias na medida em que uma enfatizamos uma discussão de base teórica refletindo sobre formação do professor e em outra, evidenciamos a vida e as aprendizagens para o ser docente enquanto fruto de suas experiências. Como forma de tratar a Subjetividade Docente, trouxemos um subtópico que discute essa questão a partir de falas de outros professores que apresentam um diferencial na medida em que foram professores que, de forma livre, optaram por trazer momentos específicos de suas vidas: aqueles cujas experiências marcaram intensamente e significativamente suas histórias de vida sendo figurais à Subjetividade Docente.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras relações entre Subjetividade e Docência:

O foco do presente trabalho – Subjetividade Docente: histórias de vida e formação de professor – foi delimitado ao longo das discussões teóricas do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com área de concentração na Formação de Professor, e, tendo por base, as vivências da pesquisadora: formação profissional em Psicologia e atuação na área educacional.

A perspectiva teórica e metodológica deste trabalho se ancora na Psicologia Histórico-Cultural a fim de conseguirmos compreender as questões referentes ao processo de “constituição do sujeito”¹. Neste caso, nos referimos, especificamente, à constituição subjetiva de professores, ou seja, as vivências e sentidos que fizeram parte de sua trajetória pessoal e profissional e, que estão constantemente presentes na forma como eles identificam e significam a si no exercício da docência, mas também na forma como entendem a profissão e a função da ação docente

Queremos buscar os significados que foram se construindo ao longo das experiências de vida: na família; na escola; na formação e exercício profissionais. Buscamos identificar quais as “marcas”, as heranças simbólicas e os sentidos que são tomados como referências por esses sujeitos no exercício da docência e que são inerentes ao modo de ser dos sujeitos.

Interessa saber ainda como as experiências pessoais e os contextos sociais das pessoas podem definir um modo de subjetividade particular ou singular que se expressa como subjetividade docente (CABRUJA, 2002). Por conseguinte, interessa saber, a partir

¹ O termo constituição do sujeito é utilizado pela abordagem referendada e se apresenta como central na explicação sobre o que é o homem e como este se relaciona com o meio em que vive ou, a partir do modo como historicamente se constitui. De modo que vimos essa expressão sendo utilizada em diversas pesquisas com base na abordagem histórico-cultural (Cunha, 2000; Delari, 2000; Fontana, 1997) da mesma forma, o vemos em obras que fazem releituras de Vygotsky (Rey, 2002; Molon, 2003; Rego, 1995)

de uma condição real e concreta da existência, como e quais fatores se constituíram como subjetivo, ou seja, passaram a definir o que é próprio, singular, característico do professor – Subjetividade Docente.

Falar de subjetividade parece fácil uma vez que temos por convenção ou senso comum, ser o subjetivo tudo aquilo que diz respeito à vivência privada dos indivíduos, experiências íntimas que ninguém mais tem acesso. Entretanto, essa não é uma condição universal da existência dos homens, não se estrutura de maneira uniforme em todas as sociedades e tampouco resulta no que entendemos, neste texto, por subjetividade.

O conceito - subjetividade - surge em certa época histórica e atrelado ao declínio e ao surgimento de sistemas sociais que visam dar conta da realidade e do homem. A experiência de sermos sujeitos, capazes de decisões, pensamentos, sentimentos e emoções privados, só se desenvolve e se difunde numa sociedade com determinadas características (Figueiredo , 1991). Retomaremos essa discussão ao longo da dissertação.

Partindo da abordagem histórico-cultural, compreendemos sujeito e subjetividade como conceitos que demarcam um modo específico de relação entre o indivíduo e o social que é paradigmático na medida em que propõe um modo interativo² de entendimento das dinâmicas singular e universal ou entre subjetividade individual e subjetividade social ou ainda, entre personalidade e sistema social. Ao demarcarmos os espaços do indivíduo e do social, não temos a intenção de perpetuar o distanciamento interno x externo. O fazemos para já anunciar um modo particular de entendimento da relação indivíduo e sociedade para a constituição da subjetividade que visa a superação dessa dicotomia.

Assim, o trabalho pretende recuperar a trajetória do professor: os sentimentos, significados e visões construídos por ele ao longo de sua história de vida seja nas situações e experiências específicas do seu cotidiano; seja considerando o contexto social, histórico ou ideológico vividos. Queremos dar voz aos sujeitos, recontar suas memórias, encontrar

² Interativo como o lugar de encontro dos sujeitos. Interativo por privilegiar as relações em detrimento de concepções naturalísticas, empiristas ou transcendentais da constituição dos sujeitos.

parte do que lhes estruturou e compreender o que eles trazem como significativo a partir de suas vivências.

Pensar na formação do professor significa dar voz ao que lhe constituiu como tal e, ao que vem lhe reestruturando, já que estamos considerando interagir com professores que estejam atuando e que já tenham tempo de experiência - uma percurso profissional. Apontamos as questões subjetivas - vivências individuais - como o processo de construção de sentidos, como elementos centrais às discussões sobre formação de professor.

Como Facci (2004) também entendemos que a individualidade do professor é um aspecto fundamental na sua prática pedagógica. Não concordamos com um enfoque subjetivista de conceber a constituição desta personalidade somente em uma perspectiva singular e completamente dependente do indivíduo. Para a compreensão dessa individualidade - subjetividade, precisamos olhar para o contexto social onde ela subsiste e se mantém.

A formação da personalidade se dá de forma intrinsecamente social. Vygotsky já apontava que são as relações e as aprendizagens que adquirimos nas interações, que nos possibilitam a apropriação dos conhecimentos não naturais, mas que são historicamente produzidos pela humanidade e, portanto, sociais (REY, 2007).

Na mesma linha de raciocínio, Facci (2004), ressalta os “conhecimentos espontâneos” advindos da convivência nos grupos familiar, escolar e comunitário como suporte para o início de trabalho educacional. Essa é a idéia defendida neste trabalho, a ação pedagógica não se baseia, primeiramente ou somente, no referencial teórico e na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas, sobretudo na sua experiência pessoal, na produção de conhecimento decorrente desse processo de re-produção, mas também inerente à produção do viver em função da experiência pessoal e subjetiva.

Ribeiro (2007) enfatiza que as experiências do cotidiano – consigo e com os outros, *“faz com que o professor aprenda tentando, acertando e errando, refletindo e elaborando conhecimentos acerca de sua prática”*. Desse modo, a subjetividade do professor deve ser entendida como central no processo educativo. Razão de trazermos a temática como objeto de estudos dessa pesquisa.

Para dar conta de tal proposta, a discussão tomará como base o conceito de subjetividade social proposto por Rey (2005) e sua teoria de Personalidade, que encerra o modo de constituição subjetiva dos indivíduos. Para aquele estudioso essa teoria, com bases epistemológicas na abordagem histórico-cultural, postula a subjetividade como uma entidade real e em permanente processo de constituição. De fato, o autor aponta a Subjetividade Social e a Subjetividade Individual como entidades em constante intercâmbio. A Subjetividade Individual é o que ele chama também por Personalidade que se estrutura em diferentes níveis a partir do intercâmbio com o social, ou seja, a partir das experiências relacionais vividas pela pessoa.

A escolha deste referencial teórico se deve à delimitação do eixo epistemológico histórico-cultural que trata de um modo de conceber os indivíduos a partir de uma trajetória histórica e contextualizada em uma estrutura sócio-cultural, onde são constituídos e constituem - cuja maior expressão se encontra nas obras de Lev Semuonovich Vygotsky. Mas, também, porque guarda uma compreensão dialética da realidade: construção processual, permanente e recursiva entre o individual e o social. Posições teóricas compartilhadas pela pesquisadora para compreensão do ser humano, do mundo e da relação entre ambos.

Nessa perspectiva, estudar a subjetividade do professor, escutar o seu relato pessoal, significa dar voz à sua singularidade. Significa considerar que o profissional da educação tem sentidos estruturantes da sua forma de ser, advindo de suas relações. O conceito de sentido a partir da tradição Vygotskyana expressa a relação entre psique e ação humana, ou seja, aquele momento onde são produzidos “insights”, construções simbólicas, ato criador

de geração de significados pessoais, que passam a fazer parte das configurações subjetivas dos sujeitos, alicerçando suas ações e situações futuras (REY, 2004)

O docente não chega à formação profissional isento de sua história pessoal, de subjetividade. Ao contrário, os sentidos, os significados, as visões de mundo produzidas na formação profissional, passam, antes, pelo crivo subjetivo, a exemplo do reconhecimento da experiência como professor, da identificação com a docência, ou a negação dessa docência e, por fim, a resignificação da sua atividade e do próprio modo de ser e de viver a profissão.

Entendemos que a Formação Profissional é um momento da vida no qual novos sentidos se realizam e outros são reconfigurados. Ao iniciar uma formação profissional os sujeitos terão que se apropriar de vários conhecimentos teóricos e práticos que possam corresponder as funções e papéis de sua profissão. A partir da teoria histórico-crítica “*o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*” (SAVIANI, 2008: 13) Então, dentro dessa perspectiva, a formação de professores deve se desenvolver na direção da hominização.

O autor aponta que se a educação pertence ao âmbito do trabalho não-material: idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ela deve ser responsável por identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos e, descobrir meios mais adequados para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008). Tratamos então de duas instâncias que se encontram na subjetividade: temos significados simbólicos permeando o universo cultural e temos os sentidos pessoais. Postulamos que, como educação, tratamos o ensino apenas no nível de significados e temos excluído a produção dos sentidos pessoais como fenômeno educativo. Assim, temos excluído a subjetividade dos professores.

Consideramos a construção de sentidos como ato eminentemente subjetivo e educativo uma vez que, é a ação de entendimento entre as configurações subjetivas desenvolvidas ao longo das histórias de vida e os novos saberes e práticas. Em resumo,

podemos dizer que é ato educativo considerando além dos saberes históricos acumulados pela humanidade, à instância pessoal, ligada às histórias de vida, ou seja, a dimensão ontológica. Essa construção de sentidos pessoais é o que define a categoria trabalho como produção da humanidade. Segundo Saviani (2000), quando separamos a Educação do fundamento do trabalho, temos uma educação a serviço da reprodução, alienada e alienante.

Não podemos distanciar a Formação de Professores nem da categoria trabalho enquanto produção humana tampouco da finalidade da educação, de consciência dos determinantes da realidade social. Para termos uma educação de qualidade, atrelada ao processo histórico da humanidade e que gere consciência sobre a realidade social vivida, devemos ter profissionais qualificados em cursos e instituições igualmente qualificadas.

Ao realizarmos estudos históricos da Formação Docente vimos que a realidade atual não traz grandes transformações nas políticas de Formação de Professores. Saviani (2000) afirma que é uma história marcada por descontinuidades sem rupturas porque são várias fases do pensamento educacional que não apontam para ações de reais melhorias na qualidade da formação. O que nos faz pensar que a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, ainda postula a formação em nível médio para professores que ensinem até a quarta série de ensino fundamental. Desse modo, se não temos um sistema de formação que faça jus ao seu papel, teremos profissionais reprodutores, repetidores de conteúdos, sem posicionamento crítico ou condições de estabelecer qualquer relação com a realidade social, cultural, econômica e política vivida.

Como diz Saviani (2000) os cursos de formação docente apresentam o dilema entre a “forma”: postulados e teorias sobre os métodos de ensino e o “conteúdo”: as teorias específicas de cada área de conhecimento. Isso quando os postulados pedagógicos e didáticos não foram entendidos sob o viés conteudista. Aponta que os períodos históricos oscilam entre um eixo e o outro, sem, contudo, fazer uma síntese ou posicionarem-se em favor dessa humanização.

Sobre isto Facci (2004), ilustra que a Formação de professores teve modificações na direção do olhar educacional. Coloca que o período da Escola Nova se volta para o

aluno e para a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, focada nos sujeitos que aprendem, sem apresentar relações com a estrutura histórico-cultural. Um outro momento diz respeito ao período militar, quando a Formação de professores se volta para os conteúdos, a racionalização técnica e a forma mecânica de aprender. Ao passo que na década de 80, a Formação do Profissional passa a se preocupar com os professores, dando ênfase às suas histórias de vida. Sobre isso a autora aponta que se constitui em olhar subjetivista, na medida em que no centro das discussões está o professor e não os determinantes sócio-políticos, econômicos e culturais responsáveis pela manutenção da estrutura social vigente. Esse deveria ser portanto, a finalidade do ensino.

Acreditamos poder discutir subjetividade docente relacionando-a a este processo de formação profissional que visa não só a aprendizagem de conteúdos, mas a ampliação dos saberes sobre a vida, sobre si e sobre a coletividade. Relacionando-a também ao desenvolvimento de uma consciência crítica e questionadora da realidade social. Pensamos ainda que discutir Subjetividade Docente não implica em psicologismos. Ao contrário, defendemos que o saber possa fazer sentido para os professores, que eles possam discutir esses saberes com suas histórias e vivências atingindo um nível de criticidade que avança na direção macro da sociedade e que isso possa ser desenvolvido no cenário educacional. Mas, consideramos que os espaços de educação só consigam chegar a esses objetivos ao abrirem-se à perspectiva da subjetividade, ou seja, os conhecimentos são apropriados pelos sujeitos na medida em que estes ganham sentidos em suas histórias e aprendizados de vida.

Vieira (2008) aponta que nas duas últimas décadas a quantidade de cursos e capacitações promovidas aos docentes teve um expressivo aumento, mas isso não tem se traduzido em melhoria da qualidade da educação. Sobre isso, Nunes (2004) aponta que os professores não conseguiram, nessas formações, estabelecer elos entre os saberes tratados e suas histórias de vida, crenças e ideais. São formações que fazem parte daquele paradigma conteudista que discutimos em parágrafos anteriores.

A consequência disso, é o que tratam Buscato e Arannha (2008), quando afirmam que estes cursos são eminentemente teóricos. Dizem os autores: *“Esses cursos formam*

pensadores de educação, não professores. É comum que os graduandos fiquem íntimos das teorias, (...) mas cheguem à escola sem saber como recuperar um aluno que, na 4ª série, ainda não aprendeu a ler.” (2008: 74 – 75) Entendemos ser necessário nas formações um olhar voltado para a subjetividade, na medida em que a os saberes podem ser úteis e significativos, se forem implicados na vida dos sujeitos.

O que colocamos em termos de encontrar as histórias de vida e ver biografias no contexto educacional e formativo, está relacionado ao fato de que as experiências de vida são vividas dentro dessa conjuntura política, cultural e econômica da sociedade e, na medida em que esses sujeitos podem pensar e falar de suas histórias, ele poderá refletir sobre o sistema social do qual faz parte.

A Formação Profissional está relacionada com a subjetividade do professor e se propõe à função de questionar e romper com a reprodução social pela via da educação na realidade. Coloca-se na perspectiva de construir novas significações a partir da produção dos sentidos pessoais plenamente ancorados nas histórias de vida. Voltaremos a essa discussão ao longo da dissertação.

É considerando estas idéias iniciais que se justifica a necessidade de explicitar o percurso de aproximações da autora com esta teoria e o foco de trabalho. Entendemos que tais discussões apresentam-se centrais para este projeto porque são inerentes ao processo de constituição subjetiva da própria autora, de tal modo que como nos diz Rey (2004) só conseguimos ver aquilo que se abre aos nossos olhos, ou seja, vemos aquilo que de algum modo faz sentido em nossas vidas e este é o caráter intersubjetivo da pesquisa. Enxergamos ou nos identificamos com base em experiências culturais similares e próximas: é quando exercitamos a capacidade empática, mas, também, o estranhar diante do novo ou diferente, que ampliamos os olhares e entendimentos, geramos novos sentidos e vivemos outras zonas de significação. Não compreendemos como realizar isso se não nos colocarmos dentro de um processo histórico de construção de significados mediante momentos interativos: é quando também podemos problematizar, questionar e hipotetizar.

Nesse sentido, as questões apontadas por este projeto, o referencial teórico, a metodologia, enfim, a forma como o trabalho vem se estruturando tem como marcador o próprio crivo subjetivo de quem o redigiu. E ao falarmos em Teoria Histórico Cultural não poderia ser diferente posto que este eixo teórico prima pela possibilidade de construção de sentidos. É desse modo que passamos a explicar um percurso histórico que sinalizava os primeiros encontros com a temática levantada. Contudo, é preciso esclarecer que isto não significa abandonar o rigor científico e os aspectos metodológicos que situam a pesquisa nas exigências de um trabalho da natureza de uma dissertação de mestrado.

1.2 A trajetória da pesquisadora e o encontro com o problema

O encontro com essa temática foi se dando gradativamente ao longo da formação da autora. A graduação em Psicologia foi o primeiro passo para os estudos sobre as diversas teorias que embasam as discussões sobre subjetividade, permitindo o reconhecimento e legitimação de que a individualidade, ou a personalidade, ou ainda, a subjetividade, é a dimensão do ser humano que o identifica como indivíduo, mas que não se consolida distante das vivências do contexto social. Aliás, se estrutura a partir delas.

A compreensão de que o universo de sentidos e sentimentos bem como a estruturação deles em nível psicológico está intimamente ligado às interações com os demais, já havia sido considerada, muito embora de maneira introdutória em estudos anteriores sobre a Aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky. Partindo deste teórico, as discussões centravam-se, basicamente, sobre a aprendizagem e sobre o fenômeno da consciência, não considerando como seus postulados poderiam ser discutidos e referendados como pressupostos para se pensar em estruturação subjetiva. De modo tal que, como veremos a diante, nos baseamos nas sistematizações de González Rey para a discussão sobre Subjetividade.

Indagações sobre como o sujeito se constitui ou se estrutura, como o individual e o coletivo se relacionam, que funções teriam a aprendizagem e a auto-organização nesse

processo e outras tantas perguntas, permearam e ainda giram em torno das discussões psicológicas e pedagógicas na atualidade, igualmente discutidos nesta proposta de trabalho.

Desse modo, consideramos ser da ordem do subjetivo as construções de sentidos que se fazem e se refazem na interação do sujeito e do social, caracterizando tanto um como o outro. Subjetividade não em um sentido de localização interna, mas de processo dialético com a realidade e, partindo disso, de movimentos contínuos de auto-organização / constituição / estruturação.

Um outro momento importante da trajetória da pesquisadora se refere ao exercício profissional que permitiu uma maior aproximação com as temáticas levantadas por este trabalho. A atuação em uma Organização Não Governamental, possibilitou o entendimento de Aprendizagem como condição para o Desenvolvimento Humano e assim, Constituição do Sujeito. Tais compreensões se somaram aos conhecimentos já adquiridos e reforçaram, tanto no plano teórico quanto vivencial, a importância do “Outro” na experiência, como facilitador / mediador de aprendizagens e de estruturação da subjetividade.

Segundo Luis Cláudio Figueiredo (2004) o outro, o “não-eu” foi uma aquisição recente das teorias psicológicas sobre a constituição da subjetividade e assim também é recente a discussão do espaço da intersubjetividade. Entretanto, há uma necessidade atualizada de reconhecer a alteridade como elemento constitutivo das subjetividades singulares.³ Reconhecer o diferente, estranhar-se e diferenciar-se dele, mas desenvolver constructos psíquicos/subjetivos da experiência de aproximação e afastamento. Desse modo, estavam sendo traçados caminhos que iriam permitir chegar a uma discussão e entendimento da subjetividade docente no âmbito do mestrado.

Na realidade, compreendemos esse espaço de encontro com o outro, como condição para o desenvolvimento da subjetividade e é desse modo, que elegemos como objeto de estudos a história desses encontros e os significados pessoais dos professores produzidos a

³ Luis Cláudio Figueiredo & Nelson Ernesto Coelho Junior Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. Interações, vol.9, no.17, São Paulo, June, 2004.

partir destes, afastando a compreensão de neutralidade própria da ciência positiva: de que não se pode acessar à subjetividade dos indivíduos ou que essa dimensão não deva ser considerada no campo científico. No caso dos professores, esses encontros se dão de forma especial com seus alunos, pais e pares.

Afastamos essa compreensão, herança das ciências modernas, de que o fenômeno subjetivo subsiste pela razão, sendo este um fenômeno natural do homem, independente dos processos relacionais e sociais. Afastando as noções de neutralidade e imparcialidade, trazemos à tona a dimensão subjetiva dos sentidos e sentimentos singulares e oriundos das interações sociais, como condição de reconhecimento do sujeito e, “(...) *consideramos que para a filosofia moderna (assim como para a nascente psicologia) colocou-se, a partir de Descartes, uma distância irreconciliável entre eu e outro, ou entre consciência e mundo*” (FIGUEIREDO & JUNIOR, 2004: 03).

Assim, consideramos a historicidade inerente ao humano: reconhecer e legitimar suas histórias significa reconhecê-los como sujeitos. Indivíduos contextualizados, ligados à grupos com interações sociais que lhes são próprias, mas a partir dos quais constroem sentidos pessoais, fazem história. Considerando ainda, acerca da dimensão histórica, que ela transcende a existência individual e se perpetua no seio social ao longo dos tempos e para além do indivíduo particular. O indivíduo faz parte dessa conjuntura sócio-cultural a partir de onde é, igualmente, estruturado.

Para esta discussão, nos cabe entender que antes de uma série de aprendizados profissionais, no caso da discussão deste trabalho acerca da subjetividade docente, existe uma vivência pessoal repleta de significados que devem ser considerados, existe uma história, sentidos próprios construídos mediante vivências e que fazem parte de quem os sujeitos são, ou seja, já fazem parte da subjetividade singular e, irão se presentificar ou se reconfigurar diante de novas experiências e situações.

Cabe argumentar que o professor não se constitui como professor só na academia (graduação ou formação continuada). Há uma subjetividade há tempos sendo desenvolvida nos diversos contextos interativos dos quais ele faz parte. A formação profissional aguça

sentidos subjetivos, aperfeiçoa significados ora produzidos, ativa lembranças de cenas vividas e, claro, permite a experiência do novo para o qual ainda serão desenvolvidas respostas, além de preconizar o encontro com a história e a produção da humanidade.

Consideramos então, como dimensões relevantes para a formação da subjetividade docente algumas etapas da própria vida: a vivência familiar e escolar, a formação profissional e continuada, e a própria experiência docente. Ao falarmos em Subjetividade docente estamos nos referindo à um modo ser do professor no exercício de sua função profissional. Um modo de ser que é único, singular, histórico e portanto, subjetivo. A formação profissional assim como o exercício da docência são etapas da vida desses sujeitos e, desse modo, não são estanques nem tampouco separadas, estáticas ou imparciais em relação aos aprendizados, crenças, sentimentos, tradições familiares ou culturais. Ao contrário, estão estruturando continuamente a subjetividade dos professores ao se relacionar não só com os fundamentos formais das licenciaturas, mas também com as práticas profissionais. Voltaremos a essa discussão ao longo de toda a dissertação apontando, a partir da teoria e dos relatos das entrevistas, como as experiências de vida constituem subjetividade, como esta se relaciona com a formação docente ou como essa formação também estrutura subjetividade.

As inquietações norteadoras para a discussão sobre subjetividade docente se atualizaram e se expandiram diante de outra experiência profissional: o trabalho em escola pública. Essa experiência permitiu ampliar a capacidade de apreensão da realidade docente no patamar do exercício profissional acerca da constituição e reconfiguração da subjetividade do professor. Pudemos sentir e viver os lugares simbólicos porque passavam os professores diante do exercício profissional; o sofrimento de ter que corresponder a ditames hierárquicos do que é “ser professor”; as dificuldades pertinentes à realidade social dos alunos; a ausência de suporte ou instrumentalização diante dos limites: difíceis condições de trabalho, desvalorização social, excesso de exigências ditadas pelas políticas educacionais, especialmente nos anos 90, bem como a negação de suas subjetividades no processo educacional.

Tais características passavam a delimitar um modo peculiar de interação entre sujeitos, um modo particular de existência para o trabalho e para as suas próprias vidas. Essa realidade se traduzia nas freqüentes dificuldades de relacionamento, de aprendizagem e de comportamento, mas também, nas freqüentes licenças saúde destes profissionais. O “lugar” do professor, na maioria das vezes, era o de viver esta condição e de não se perceber dentro do processo, muito provavelmente porque também se percebia destituído de reconhecimento de sua própria singularidade. E também, porque não havia espaços legitimados no cotidiano escolar para este fim. Os professores mal se conheciam, pouco conversavam e trocavam experiências. As condições do trabalho, a correria do dia a dia não permitia isso.

Especialmente em nossa cultura e em virtude do momento sócio-econômico vivido, o lugar de professor é aquele que garante o “*status*” do conhecimento, repleto de significados sobre como agir e proceder, hierarquicamente superior e distante dos alunos, centrado no conteúdo e, sem levar em consideração a subjetividade dos mesmos (professores e alunos). A ênfase no conteúdo nos remete a uma racionalização e a um saber que aparecem como “formas de ser” estagnadas e, muitas vezes, a serviço da reprodução do sistema posto.

Esse saber, diz Souza (2004), permite uma certa superioridade, a fantasia de que alguém detém o conhecimento em detrimento daquele que não o sabe. Conhecimento detido por todos aqueles investidos da autoridade do discurso competente. O professor não foge a esse lugar. Na realidade, a superioridade do saber protege o sujeito da alteridade: aumenta a distância, impede os encontros e inibe a expressão subjetiva ou intersubjetiva. Podemos falar ainda de uma subjetividade e individualidade que podem ser expressadas nos contextos coletivos, aquela aceita e exigida para a sociedade do capital. Esta inibe e anula o sujeito.

Em nossa experiência, víamos em várias situações a angústia diante do não saber como proceder, a vivência de solidão diante da realidade e a emergência dos afetos ou da moral como referências de ação. O professor se rende aos afetos, à emoção diante dos

contextos em que atua, ele atualiza e revive cenas/dramas pessoais e o que ele faz ou a sua ação acaba sendo baseada muito mais em suas experiências – vivências subjetivas passadas – do que naquilo que deveria fazer dentro do que (pré)determina a formação profissional em termos de funções e papéis.

Com isto, visualizamos um contínuo sofrimento psíquico que se ativa e se reproduz no dia a dia docente e, que se mantém velado, reprimido diante da ausência de permissão e espaços em que possa ser deflagrado. Víamos uma subjetividade em latência e reprimida. Víamos o corpo adoecendo, as ausências físicas por licença médica, as ausências psíquicas por desinvestimentos pessoais com a profissão, uma voz que já não fala, uma fala rouca, uma voz outra que denuncia a negatividade da subjetividade dos professores. Feitas essas considerações iniciais que situam a temática, passamos aos nossos objetivos de pesquisa.

Geral:

Analisar a constituição subjetiva do professor de ensino médio, destacando os sentidos que atribui à profissão docente.

Específicos:

- 1- Compreender os principais elementos que constituíram a subjetividade docente a partir das vivências familiares;
- 2- Conhecer os sentidos e sentimentos sobre sua profissão, relacionados com a escolarização básica dos docentes;
- 3- A partir da formação inicial e continuada, identificar as construções e resignificações subjetivas sobre o exercício profissional;
- 4- Compreender os significados que os docentes atribuem à sua prática.

ii- Capítulo 1: CAMINHOS DA PESQUISA.

Em virtude de nosso objeto de estudo, Subjetividade Docente, apontamos nosso interesse em compreender como a subjetividade foi se estruturando ao longo da história de vida e formação dos professores. Dessa forma, entendemos que nosso trabalho possui uma natureza qualitativa e nos utilizamos do método de História de Vida para darmos conta dos nossos objetivos.

Com o intuito de melhor nos apropriarmos dos aspectos metodológicos desta pesquisa, realizamos uma discussão teórica sobre as características da Abordagem Qualitativa e do Método de História de Vida, apresentados a seguir.

2.1 A Pesquisa Qualitativa.

A pesquisa qualitativa no campo educacional é recente, data do final da década de 60. Autores como Bogdan e Biklen (1994) a reconhecem com longa e rica tradição, com origem extensiva à várias disciplinas. Citam como referência o *“movimento de levantamentos sociais”* durante o século XIX, constituídos por um conjunto de estudos comunitários, relativos aos problemas urbanos e levados a cabo até o início do século vinte.

Este e outros estudos do mesmo período histórico passaram a utilizar um tipo de investigação que lhes possibilitava participar e descrever detalhadamente a vida das pessoas investigadas, muito embora apresentassem dados de natureza estatística da realidade social, correspondendo à herança metodológica das ciências naturais. Os levantamentos sociais têm singular importância para a compreensão da investigação qualitativa em educação, *“dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 23)

A investigação qualitativa em educação tem suas raízes relacionadas ao nascimento da Antropologia Interpretativa e ao Relativismo Cultural de Boas ao enunciar que os estudiosos deviam estudar as culturas apreendendo a forma como cada uma delas era vista

pelos seus membros. Caso fossem compreendê-las segundo a perspectiva ocidental, acabariam por distorcer o que observavam. Pode-se citar ainda estudos de Malinowski que enfatizavam a importância de aprender “o ponto de vista do nativo” e, ao passar longos períodos em aldeia nativa, estabelecia as bases para o trabalho de campo qualitativo: baseado nas experiências humanas e na observação (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Um grupo de sociólogos da Universidade de Chicago, durante os anos 20/30, tendo por base a abordagem metodológica do trabalho de campo dos antropólogos, contribuiu para o desenvolvimento do método qualitativo. Determinadas características de investigação da Escola de Chicago são essenciais à Educação, a saber: dados recolhidos em primeira mão, descrição e compreensão dos pontos de vista das pessoas, ênfase na vida da cidade, visão da comunidade como um todo: *“É na ênfase da intersecção entre o contexto social e a biografia que residem as origens das descrições contemporâneas da investigação qualitativa”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 26). Leva-se em conta que podemos estudar de forma mais consistente os comportamentos se considerarmos o contexto onde eles surgem, o que demarca assim, a natureza interacionista e social da realidade a ser investigada.

Esta concepção além de mudar o modo de fazer pesquisa, já que destitui o valor da neutralidade e objetividade científicas, também altera o objetivo da mesma: se antes se queria a descoberta de leis gerais (no sentido de especificar algo que servisse para todos) com as ciências naturais, agora isto não era figural, dando-se prioridade ao entendimento sobre como os grupos se organizavam. A pesquisa qualitativa introduz um novo sentido na investigação dos problemas: ela substitui a pesquisa dos fatores, dos determinantes ou causas, e vai à compreensão dos significados. Essa é a explicitação do maior ganho da pesquisa qualitativa: a busca pelo “como”, ou seja, como o processo acontece e como os sujeitos o significam, uma singularização e individualização. (POUPART, 2008)

Entender o processo e a experiência dos sujeitos no modo como eles próprios significam suas vivências de formação, objeto desta pesquisa, é um trabalho de reconstituição que remete à pluralidade das maneiras de viver, às singularidades dos

indivíduos, sem perder de vista as dinâmicas sociais, relacionais e culturais ensejadas na produção de sentidos e de ações. Sem dúvida, é considerar o papel ativo dos sujeitos, ou seja, são eles responsáveis pela definição de sua situação, nomeação, interpretação e significação. A ênfase é estudar como a situação aconteceu com aquele indivíduo, como chegou ao lugar onde está, que elementos ou processos fizeram parte de sua história e sendo-lhes constitutivo e, que posicionamentos foram tomados pelos sujeitos: *“Os sentidos atribuídos aos fatores é mais significativo do que sua determinação”* (POUPART, 2008: 103).

A abordagem qualitativa traz um questionamento centrado mais nos processos do que nas causas, mais nas representações do que nas determinações e, foca no vivido. O estudo qualitativo procura evidenciar as regras morais e sociais que orientam essas ações, se interessa pelos diversos processos constitutivos das situações-problema. Pretende devolver uma credibilidade à voz dos sujeitos, seus sentidos subjetivos, suas experiências (GROULX, 2008).

“... as intervenções devem se construir não mais em virtude de grupos estatísticos, definidos a partir de uma deficiência ou de um risco, mas em virtude de sujeitos que se inserem em redes sociais. Há um esforço, por assim dizer em integrar no discurso social a diversidade cultural, a cultura local, as estratégias dos atores e a dinâmica das situações. É por isso que a pesquisa qualitativa está em total desacordo com qualquer projeto de uniformização dos serviços e de padronização dos programas, pois ela postula a pluralidade das situações e dos contextos, defendendo, em certos casos, a unicidade das situações e a obrigação de estar-se atento à maneira particular e específica como os sujeitos vivem sua situação, ação evolui e afeta sua vida pessoal e suas relações com os próximos” (GROULX, 2008: 106-107).

O universo não passível de ser captado por hipóteses delimitadas e de difícil quantificação é o campo, por excelência, das pesquisas qualitativas. A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual

emergem, é condição essencial para o seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo (Paulilo, 1999)

Dentre as características da pesquisa qualitativa já anunciada por nós, cita-se a imersão do pesquisador no universo dos sujeitos tal como estes o significam e, o reconhecimento dos sujeitos como atores e autores sociais. Ademais, discutimos ainda como uma das características da pesquisa qualitativa o fato de que os resultados da investigação são fruto do trabalho coletivo, ou seja, não se isenta ou nega a presença do pesquisador e, aliás, considera-se os resultados como produto desta interação. Uma outra característica própria desta abordagem de pesquisa é de aceitar todos os fenômenos como igualmente importantes: *“A constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto”* (PAULILO, 1999: 136).

Acerca do lugar do pesquisador, cabe argumentar ainda que a interação é inevitável e que isto não caracteriza imperfeição ou irregularidade do método, mas confere sentido e demarca o campo qualitativo da pesquisa. A pesquisa reclama ao pesquisador uma capacidade empática para relativizar ou transcender do seu lugar a fim de se colocar no lugar do outro. Mas compreendemos que mesmo assim, a realidade pesquisada (sendo conhecida ou completamente nova) será sempre filtrada por um determinado ângulo, àquele de quem observa.

Isto caracteriza a própria produção do conhecimento como interação, intersubjetividade e impossibilidade da neutralidade e imparcialidade. Tal perspectiva não invalida os critérios de cientificidade, mas aponta para a necessidade de entendermos os dados como atrelados diretamente à realidade discursiva dos envolvidos (pesquisadores e sujeitos da pesquisa) e, tendo-se os dados a partir de um tratamento interpretativo (PAULILO, 1999).

É nesse sentido que Brancher e Oliveira (2006) analisam o caráter de imprevisibilidade e originalidade das pesquisas qualitativas: *“Nossa análise de dados e nosso olhar para as entrevistas, estão inseridos em um momento histórico, o qual está permeado de subjetividades e representações do pesquisador”* (2006: 105). Não temos como precisar ou prever que respostas teremos para uma pesquisa: diante de uma mesma realidade outro pesquisador teria um olhar diferenciado. O momento da pesquisa, que é momento intersubjetivo de produção de conhecimentos, é singular, único e peculiar aos envolvidos. Tudo fará diferença no trabalho proposto, *“os fatores subjetivos de cada pesquisador, como a forma de condução da entrevista, o sorriso/tristeza na observação, o olhar social para os achados de pesquisa”* (Idem, 2006: 106).

Se por um lado essas justificativas caracterizam a pesquisa qualitativa, por outro, criam um problema ou um impasse metodológico/científico. A primeira questão diz respeito à controvérsia da quantificação, como se estudos qualitativos excluíssem dados estatísticos dando margem a falsos dualismos. Paulilo (1999) nos diz que ambas abordagens de investigação – quantitativa e qualitativa – são de natureza diferenciada, não excludentes e podem ou não ser complementares uma à outra na compreensão de uma dada realidade: *“Se a relação entre elas não é de continuidade, tampouco elas se opõem ou se contradizem”* (Idem, 1999: 136).

Uma segunda questão diz respeito a dados generalizáveis que, para a pesquisa qualitativa, não pode se configurar como critério de validação. A pesquisa qualitativa não tem a pretensão de ser representativa quanto a explicação dos fenômenos em termos gerais. Ademais, ela alcança ao que se propõe fazer, que é resgatar sentidos subjetivos, simbólicos, da relação dos indivíduos entre si e com o contexto social. De modo que se torna difícil categorizar experiências individuais, podemos encontrar aspectos comuns que aproximem um relato de outro. Podemos também realizar generalizações demarcadas, por exemplo, pelo evento a ser pesquisado como o fazemos em casos de relatos de História Oral.

Visualizamos o estudo - Subjetividade Docente: História de Vidas e Formação de Professores - sob o prisma da abordagem qualitativa. Recuperamos trajetórias específicas enredadas em uma trama histórica e social também específicas. É desse modo que fomos levados a optar pela História de Vida ou Método Biográfico: *“São muitos os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa e, entre eles, a história de vida ocupa lugar de destaque.”* (PAULILO, 1999: 140)

Este autor continua,

“Através da história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Podemos, assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado” (PAULILO, 1999: 140 – 141).

Feitas as considerações acerca do tratamento qualitativo que demos à pesquisa, passamos à discussão sobre o método Biográfico ou de Histórias de Vida.

2.2. A História representa a vida.

Desde a década de 90 os estudos sobre formação de professores têm enfatizado a pessoa do professor, apontando uma preocupação com as questões subjetivas, de desenvolvimento pessoal e profissional envolvidas no cotidiano do fazer pedagógico. Mas o marco dessa discussão, na pesquisa educacional, se deu em meados da década de 80 com a publicação do livro: “ professor é uma pessoa” de Ada Abraham quando, segundo Ribeiro (2007), as produções pedagógicas são invadidas por estudos sobre a vida dos professores, colocando-os no centro dos debates educativos. O teórico que ampliou essa discussão e se tornou referência no universo acadêmico foi António Nóvoa (1992) contribuindo,

sobremaneira, com a Educação ao enfatizar a importância da pessoa do professor e sua história de vida no processo de formação e atuação educacionais.

Ao enfatizar a importância da vida dos professores para o desenvolvimento profissional, tais teóricos inauguram uma outra perspectiva de estudo da docência: a História de vida ou (Auto)biografia, também adotado como método de investigação deste trabalho. Segundo Ribeiro (2007) *apud* Souza (2003) os termos Metodologia de História de Vida, Método (Auto)Biográfico, Relato Oral, História Oral de Vida, dentre outros, fazem parte de uma série de expressões usadas para designar os estudos baseados em narrativas, lembranças e memórias individuais e coletivas, utilizando-se preferencialmente fontes orais.

Assim, pretendemos recuperar relatos de trajetórias de vida de professores, alcançar os sentidos construídos ao longo de suas vivências e compreender quem são os docentes e o seu fazer pedagógico à luz de suas histórias. É um trabalho de cunho eminentemente narrativo que recorre à memória e que requer uma disposição reflexiva dos participantes.

Sobre isto, Melleiros e Gualda (2003) apontam que falar acerca das experiências pessoais, passadas ou atuais, imprime um caráter de reconstrução inerente ao ato de reflexão e expressão: a fala é a reconstrução do passado no presente, envolve a possibilidade de reviver “cenas”, de atualizar lembranças e de resignificá-los no momento do relato. Recuperamos nossas memórias para darmos conta do momento presente e, ao mesmo tempo, trazemos e explicitamos as vivências do passado com base na compreensão atual e expectativas futuras.

Desse modo, os relatos não são considerados nem tampouco buscados como verdade “em si”, mas como verdade “para si”, pois o interesse central não repousa na mera descrição dos fenômenos mas, sobretudo, nos significados produzidos pelas pessoas que os vivenciaram. Essa perspectiva coloca os narradores no lugar de autores e intérpretes de suas próprias histórias, dramas, emoções e ações, e é por este motivo que a História de vida é um método eminentemente subjetivo e intersubjetivo: os sujeitos são capazes de

desenvolverem conhecimentos a partir da reflexão e compreensão de suas experiências de vida.

Durante toda a elaboração do texto temos como referência central os postulados teóricos acerca da compreensão do sujeito, de sua personalidade e da subjetividade social. Assim, ao falarmos sobre o caráter subjetivo e intersubjetivo do Método de História de Vida trazemos à discussão os aspectos social e coletivo das experiências subjetivas. O campo da subjetividade individual é eminentemente social e intersubjetivo. Desse modo, a produção de conhecimentos no Método História de Vida se baseia na possibilidade de reflexão, compreensão e expressão das vivências comuns e coletivas, mas são produções de sentidos pessoais inscritas em uma personalidade que demarcam o campo da subjetividade individual e social.

Por ser um método eminentemente subjetivo e intersubjetivo, a História de Vida possibilita que, a partir dos relatos individuais, possamos interpretar os aspectos comuns das vivências, refletindo os aspectos culturais de que fazem parte e são formadoras. *“O foco desse método reside nas experiências de vida, que alteram ou formam o significado de si mesmos e que tem como pressuposto básico a importância da interpretação e da compreensão como chave que forma a vida social”* (MELLEIROS e GUALDA, 2003: 71).

Isso significa que as referências pessoais da personalidade são construídas no âmbito das experiências partilhadas, e é na forma como as pessoas significam suas vivências que códigos coletivos podem ser vivenciados e estabelecidos. Ao produzirem sentidos constituem a realidade e a si. *“A História de Vida pode ser, desta forma, considerada instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos”* (PAULILO, 1999: 142-143).

A História de Vida se traduz em uma série de narrativas pessoais e, embora seja o pesquisador a escolher o tema e formular as perguntas, é o narrador quem decide o que

narrar. Não poderíamos investigar temáticas subjetivas se não considerássemos o relato dos sujeitos. O relato nos insere em uma compreensão íntima da vida do outro e o papel do pesquisador é o de tratar essas temáticas sob o ponto de vista de quem as vivencia, com suas suposições, seus ideais, suas visões, etc. Abarcar através de suas falas, aquilo que lhes fora figural e significativo e que, na ocasião da pesquisa, são tomados como referência pelo próprio sujeito.

Cabe lembrar que se deve estar ciente dos avanços e recuos, da cronologia própria, e da fantasia e idealização que costumam permear narrativas, quando elas envolvem lembranças, memórias e recordações. As entrevistas de história de vida trabalham com memória e, portanto, com seletividade, o que faz com que o entrevistado aprofunde determinados assuntos e afaste outros da discussão.⁴ No entanto, o que interessa quando trabalhamos com história de vida é a narrativa da vida de cada um, da maneira como ele a reconstrói e do modo como ele pretende que sua vida assim seja narrada (PAULILO, 1999).

Melleiro & Gualda (2003) nos dizem que a vida possui três dimensões: como é vivida (o fato, como realmente acontece), como é experienciada (pensamentos, sentimentos, sensações...) e como é contada (a narrativa do evento que sofre influências no ato da enunciação). Portanto, há inevitáveis lacunas entre a realidade, a experiência e a expressão: *“Nesse sentido, deve-se estar alerta para essas lacunas e para os caminhos nos quais as pessoas e suas ideologias se encaixam”* (2003: 73).

Para entender as histórias contadas precisamos penetrar na linguagem, nas emoções, ideologias, conhecimentos e vivências compartilhadas pelo sujeito *“As histórias sempre vêm em versões múltiplas e nunca têm começo e final claros; são baseadas na cultura de um grupo, onde critérios de veracidade são estabelecidos”* (MELLEIRO & GUALDA, 2003:75).

⁴ Essa é uma questão interessante quando pensamos nos critérios de cientificidade das ciências naturais. Como chegar à verdade se fatos serão omitidos? Como confiar em um único relato sendo este eminentemente subjetivo? Assim pensamos: não pretendemos uma verdade universal se considerarmos que os sujeitos vivem e constroem as suas verdades e que isso caracteriza a subjetividade. Podemos pesquisar as questões subjetivas porque os sujeitos podem falar das suas realidades. E é o sujeito, o senhor dos sentidos produzidos nas experiências de vida.

Cabe considerar ainda que uma condição essencial ao processo de Histórias de Vida é “o livre fluir do discurso”, quando as vivências pessoais despontam nas falas sem marcadores que aprisionam ou objetivam o discurso. O pesquisador interrompe ao mínimo e permite que os sujeitos sigam suas próprias trajetórias, referências e lembranças. A temporalidade do relato não é necessariamente presentificada pelas instâncias objetivas de passado, presente e futuro, mas segue o tempo fenomenológico⁵ de cada um, que reflete o processo contínuo de produção de sentidos e de entendimento da vida. E ainda, considera-se que o relato pode desenvolver-se em virtude de eventos marcantes a partir dos quais muitas significações são estruturadas. A partir desses momentos que lhes são cruciais as pessoas estruturam uma vida (Paulilo, 1999).

Levando em consideração que uma história é sempre um relato interpretativo de quem constrói o discurso e de quem o escuta, enquanto momento intersubjetivo, a pesquisa de História de Vida traz o encontro de pessoas singulares, com histórias individuais, com percursos únicos, “*quiçá*” culturas diferentes enfim, são alteridades que se cruzam. O que é peculiar a este encontro é que existe um interesse específico na trajetória de vida do outro, que demarca o campo da pesquisa e a natureza dessa interação: “*As histórias contadas nunca são as mesmas histórias ouvidas, são moldadas por amplas forças ideológicas que pressionam as pessoas a estabelecer sua individualidade nas histórias que constroem.*” (Idem, p. 55)

Na vida, representada através das histórias, como movimento dialético, não há exatidão dos relatos de forma estática nem tampouco produção de padrões regulares. Podemos enunciar o que foi, como poderia ter sido, como é agora e essa enunciação sempre exterioriza significados subjetivos que devem ser conservados nos textos produzidos pelos pesquisadores, refletindo sempre o discurso dos sujeitos, já que são eles mesmos que dão sentidos às suas histórias.

⁵ “O tempo é originado pelo fluxo absoluto subjetivo. A Subjetividade é a origem absoluta de toda constituição, e assim, que ela é origem de si mesma. (...) Ela só se auto-constitui no seu exercício de desdobramento no tempo, na sua dispersão fluente no tempo.” (Thomé, 2008: 06)

“Quando escrevemos sobre a vida das pessoas trazemos o mundo dessas pessoas para os nossos textos. Criam-se diferenças, oposições e presenças, que permitem manter a ilusão de se capturar as experiências reais das pessoas. Na verdade, criam-se pessoas, sobre as quais se escreve a respeito, assim como essas pessoas criam-se a si próprias quando se empenham na prática de contar histórias” (MELLEIRO & GUALDA, 2003:76).

Sobre as possibilidades e os riscos de lidarmos com Histórias de Vida, Melleiro e Gualda (2003) apontam postulados que acabam sendo pressupostos éticos sobre como proceder em pesquisas de Histórias de Vida. Os autores revelam uma preocupação com o modo como os relatos podem ser diferenciados ou ter sua forma modificada dependendo de quem as escreve, do local onde é escrita e do momento histórico. Assim, definem alguns princípios:

- 1- Compreender a existência do outro: o olhar do autor/aquele que narra deve direcionar o olhar do escritor/pesquisador;
- 2- As falas refletem valores e princípios morais que devem ser preservados pelo pesquisador;
- 3- As produções devem estar baseadas na história da família, na possibilidade de encontrar a origem, o marco zero, o início da vida que esta sendo estudada. *“Os estilos de autobiografia e biografia estão estruturados na crença de que a vida tem início na história da família”*(Idem, 2003: 72);
- 4- O texto pressupõe a presença de um escritor, observador externo que faz inferências e interpreta os dados com base também em pressupostos pessoais e teóricos e que, pela ocasião da pesquisa, requer um encontro intersubjetivo e um saber íntimo da vida daquele que narra. Há impossibilidade de realizar uma pesquisa neutra;

5- As falas, e em conseqüência o material escrito, revelam os pontos chave da vida das pessoas, tanto o que podemos chamar de momentos objetivos quanto momentos que deixam marcas permanentes: ocasiões estruturais e momentos significantes. Hubberman, (1997) nos seus estudos sobre ciclo de vida dos professores, aponta fases ou estágios que caracterizam a vida docente, aspectos próprios dessa trajetória profissional e que repercutem sobre a vida pessoal: *“Os textos autobiográficos e biográficos são estruturados pelos momentos significantes e pelas experiências marcantes da vida desse indivíduo”* (MELLEIRO & GUALDA, 2003: 72);

6- Saber da existência de uma pessoa real. Ao descrever os relatos ou interpretar eventos vividos pela pessoa pesquisada, o autor/pesquisador está “criando” uma representação no contexto que está sendo escrito, mas não deve perder de vista a pessoa real que viveu tudo o que foi dito e que é escrito.

O lugar da produção do conhecimento é, por excelência, o espaço intersubjetivo, o espaço de encontro de alteridades. No caso da pesquisa, a relação, e não podemos negar isto, parte dos interesses investigativos, mas não se estrutura somente a partir deles, mas sim dos recursos subjetivos de cada um no ato da interação. Daí a necessidade de seguirmos pressupostos que sinalizem o lugar do investigador. Dentre os postulados já salientados sobressai-se ainda a natureza interpretativa das histórias de vida que possibilita condições para que os relatos possam ser compreendidos pelos demais leitores.

2.3. Percurso Metodológico

O presente trabalho está vinculado ao Projeto (macro) de Pesquisa intitulado: Aprendizagem e Saúde Mental: a escola como espaço de prevenção do sofrimento psíquico e promoção da qualidade de vida, do Grupo de Pesquisa LADES (Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade) da Universidade Estadual do Ceará – Mestrado Acadêmico em Educação e Curso de Graduação em Psicologia, sob coordenação da Prof. Dra. Ana Ignez Belém Lima Nunes.

O projeto em Aprendizagem e Saúde Mental, voltado para o desenvolvimento de pesquisa com corpo docente e discente do ensino médio de uma escola pública estadual, pretende realizar um estudo de diagnóstico da situação educacional e escolar em três turmas do ensino médio a fim de, em um segundo momento, propor práticas interventivas.

O campo de investigação e os sujeitos da pesquisa foram definidos em virtude de uma solicitação da direção da escola dirigida ao curso de Psicologia dessa Universidade com fins de melhoria da dinâmica educacional. Nossa pesquisa (relativa ao Mestrado em Educação) está vinculado à este projeto macro de pesquisa (Aprendizagem e Saúde Mental) e, por este motivo já podemos anunciar o modo como nos aproximamos do campo e dos sujeitos a serem investigados.

Trata-se de uma Escola de rede Pública Estadual situada na cidade de Fortaleza – Ce, oferecendo Ensino Médio integrado ao Ensino Tecnológico voltado para as áreas de Edificações, Informática, Massoterapia e Turismo em Horário Integral (de 07:10 às 17hs). A Visão da Escola é a de ser reconhecida no Estado do Ceará como escola referência de formação técnica de nível médio, com significativa inserção dos jovens no mercado de trabalho, vida acadêmica e participação em ações voltadas para a sustentabilidade sócio-ambiental. Tem como Missão: atuar como instituição de formação técnica, científica e sócio-cultural, preparando jovens para os desafios do mercado de trabalho e ensino superior, por meio de uma educação comprometida com o conhecimento, empreendedorismo e responsabilidade social e valorização da ética, autonomia e solidariedade.

O Corpo Docente da Escola é constituído por uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora Administrativa. São doze Professores, três Professores do Apoio Pedagógico e quatro Professores da Equipe Técnica. Quanto ao Corpo Discente, no ano de 2009 funcionaram quatro turmas com 45 alunos matriculados, totalizando 180 alunos e em 2010 há um aumento de 50% do corpo discente em matrículas, totalizando 360 alunos.

Sua estrutura física é composta pelas salas de aula, sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, quatro laboratórios técnicos, quadra esportiva, refeitório, áreas livres, e sala de multi-meios. Funciona nas dependências da Escola um Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado – NAPE, com profissionais das áreas de Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, Serviço Social e Informática Educativa.

Iniciamos a pesquisa estabelecendo um primeiro contato com a Diretora e Coordenação Pedagógica. Este encontro possibilitou tanto a descrição da pesquisa (seus objetivos e procedimentos metodológicos), quanto, o contato inicial com os professores. Seguimos negociando dias e horários para a realização inicial dos grupos focais e posterior dias para as entrevistas individuais.

Os grupos focais foram definidos de acordo com as áreas de conhecimentos dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) 1 – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; 2 – Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias e; 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Apresentamos como critérios para a escolha dos sujeitos: a disponibilidade e interesse dos mesmos e a formação em nível superior. Foram realizados três grupos focais por área, com duração média de três horas. A opção de realizar os grupos era inicialmente de termos contato com todos os professores da escola e de sensibilizarmos os mesmos para o momento posterior que era a entrevista. Na medida em que nos detivemos sobre os estudos de grupo focal pudemos encontrar justificativas teóricas que nos auxiliaram na coleta de dados e no entendimento e discussão sobre a Subjetividade Social.

Foi necessário colocar os professores em espaço de escuta e expressão das histórias pessoais. Quatro categorias foram utilizadas como disparadores para estes momentos: vivência escolar e familiar, formação e exercício profissionais, as mesmas categorias tratadas na ocasião das entrevistas. Tal metodologia consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos, em ambiente propício para que as diferentes percepções

venham à tona sem direcionamentos ou necessidade de se chegar a um consenso. (LERVOLINO E PELICIONI, 2001)

O principal do grupo focal é a percepção do funcionamento do grupo e a interação das pessoas à medida em que escutam as histórias. Lervolino e Pelicioni (2001) apontam que a coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição ou fundamentam melhor sua posição inicial quando expostas à discussão em grupo, sendo exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. Nesse sentido compreender como a expressão das histórias individuais em contexto coletivo impacta as relações, as opiniões e assim, a Subjetividade Social.

Tanto os grupos focais quanto às entrevistas não se caracterizaram por ser apenas coleta de dados. O fato de termos optado por discussão e entrevistas abertas permite uma exploração das falas à medida que estas vão se dando na ocasião da pesquisa. Não seguimos um roteiro estanque e fechado e entendemos que isso viabilizou a apreensão dos dados porque houve momentos em que os sujeitos não só recordaram, mas refletiram sobre suas lembranças e, no momento do grupo, puderam compreender uns aos outros e, além de falar de suas histórias pessoais, falaram também da forma como as histórias dos outros os impactavam.

Este processo aconteceu naturalmente, na busca da pesquisadora de chegar às situações ou aos acontecimentos que foram marcantes e formadores no percurso de vida destes professores, na tentativa de melhor entendimento ou na solicitação de exemplos. Os professores acabaram por desenvolver novas compreensões dos mesmos fatos, estabelecendo comparações, fazendo análises de modo tal que configurações subjetivas passadas, retornaram e, no próprio movimento dialético e recursivo, se atualizaram, receberam novos entendimentos e sentidos.

Tivemos momentos nos quais eles falaram do que já era sabido, do que outrora já fôra analisado sobre seu percurso de vida. Momentos em que falaram sobre as relações

entre os significados dos eventos vividos e o momento atual de vida. Mas tivemos também ocasião de descobertas onde novas reflexões surgiram e outras respostas começaram a ser buscadas.

Isso é possível em pesquisa qualitativa e provável de acontecer quando tratamos de Histórias de Vida porque mobilizamos lembranças, recontamos histórias, refletimos sobre a própria vida. Ao fazer isso não sustentamos a imparcialidade, temos uma subjetividade que aparece e se permite ser vista. Isso é possível em pesquisa porque o encontro entre investigador e investigado é intersubjetivo, ou seja, mobiliza os sujeitos, muito embora o investigador se detenha ao processo do outro, às suas análises e conclusões.

Desse modo, observamos que, apesar de tratarmos das quatro categorias, os professores acabaram por falar mais de determinados momentos de vida ou ainda, evidenciando sentidos específicos que o tem acompanhado ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. É o que pretendemos apresentar a seguir: o entendimento de como elementos da história de vida constituiu configurações subjetivas que são estruturais para o exercício da docência.

Assim, nos cabe recontar essas histórias, trazendo as passagens significativas, as reflexões pertinentes aos sentidos construídos pelos professores, seus sentimentos e suas ações. Dizíamos aos professores, na ocasião da entrevista, que falaríamos junto com eles e não acerca deles, ou seja, trataríamos as falas como elas surgiram, resguardando sua autenticidade, mas estabelecendo aproximações teóricas e proposições – reflexões que apontaram-se como figurais à escuta da pesquisadora.

Acerca do instrumento de coleta, nos utilizamos de entrevistas abertas que privilegiam os relatos orais das pessoas pesquisadas (ver roteiro em anexo). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista aberta é o instrumento de coleta de dados mais utilizado por pesquisadores que escolhem a abordagem biográfica. *“Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando tópicos e os temas que o respondente*

iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo.” (1994: 135).

Assim, como resultado das entrevistas, trouxemos os relatos de Histórias de Vida de cinco professores. Nos deteremos mais amplamente a essas análises no capítulo quatro e, no que tange esse momento do trabalho, cabe uma apresentação inicial dos sujeitos em forma de tabela e em forma de texto narrativo:

Tabela 01: Sujeitos pesquisados e suas características profissionais.

| Nome | Idade | Área de Formação | Área de Atuação | Experiência Docente | Frase |
|-------|---------|--------------------------------------|----------------------|---|---|
| MARIA | 32 anos | Licenciatura História | Professora História | Após a formatura, 4anos de docência | “eu escolhi a história para tentar entender minha própria história” |
| PEDRO | 27 anos | Licenciatura Física | Professor Física | Desde o ingresso no curso. Recém formado. | “se não fosse o vazio, talvez eles não tivessem marcado tanto” |
| JOANA | 31 anos | Fisioterapeuta. Habilitada em Inglês | Professora Inglês | Há 3 anos ensina Inglês por opção. | “meu pai é a base de toda a educação, é a base de toda a família” |
| JOÃO | 28 anos | Engenheiro Mestre em Economia | Professor Matemática | Desde o período da faculdade. | “nem penso que tenho poder em sala de aula, sou igual a eles” |
| ESTER | 24 anos | Licenciatura Letras | Professora Português | Primeira experiência docente | “Você começa a se transformar naquilo que você não é” |

A primeira História é a de Maria, 32 anos, licenciada em História e professora da área. É docente desta escola desde sua formatura e leciona há quatro anos. Se define como boa professora, tranqüila, tímida, compreensiva e preocupada com a vida dos alunos, afirma ainda que é mais calada preferindo observar muito mais do que falar porque assim aprende mais. É natural do interior do Estado mas desde muito cedo teve que se distanciar de sua família de origem para morar na capital com sua família extensa. Sobre isso, ela diz que a casa de seus avós estava sempre cheia de familiares que vinham para a capital estudar e trabalhar. Os sentidos construídos com a formação em História remontam à relação com seu avô, às lembranças de infância com a professora da escola, a forma de ensinar de sua mãe, a ausência do pai, a pressão familiar pela escolha profissional, e por fim, à formação universitária e os professores modelo bem como, sua experiência docente.

A segunda História é a de Pedro, 27 anos, recém formado em física e professor da área desde o início da faculdade, professor da escola pesquisada há 07 meses. Coloca que pode falar abertamente de sua história de vida porque não tem do que se envergonhar. É uma história marcada pela ausência do pai e pela grande importância que a mãe e dois professores de física tiveram em sua vida. Aborda passagens significativas: a vida familiar no interior do Estado, a mudança de vida no garimpo no norte do país, a separação dos pais, o encontro com o professor de física do segundo grau e a experiência de monitoria, o retorno para seu Estado de origem, o ingresso na faculdade, o encontro com o segundo professor de física e a amizade desenvolvida até os dias de hoje. Traz os significados do professor que tem de trabalhar ostensivamente e ainda do que é ser professor na realidade atual vivida. Identificamos nessa história que os sentidos do ser professor de Física está antes ligado a história de relações e aprendizagens pessoais.

A terceira história é a de Joana, 31 anos, fisioterapeuta, habilitada na área de inglês, leciona há 3 anos por opção já que afirma ter se decepcionado com a realidade de trabalho da área de fisioterapia. Afirma ter nascido dentro da área de educação já que seu pai e sua mãe são professores, tendo sido, inclusive aluna de seu pai. Afirma ter os pais como referencial e modelo e ao falar sobre não ter formação específica em licenciatura, ainda aí há a semelhança com os pais já que estes não são licenciados e sempre foram profissionais

da educação. Discute uma questão interessante de sua área que se refere não só ao domínio do conteúdo, ou ao domínio da didática, mas ao domínio oral da língua que, segundo a professora, é o que a diferencia dos professores formados em letras – inglês. Nessa história pudemos verificar como as vivências familiares têm repercussão no modo como ser professora, vimos de onde partem os ensinamentos e a forma como o ser professor está relacionada a vida pessoal.

A quarta história é a de João, 28 anos, engenheiro, mestre em economia, professor de matemática desta escola há 2 anos, mas com experiência na docência desde os tempos de faculdade. Seus relatos se referem à vida familiar e ao período de formação continuada. São relatos marcados por muita emoção e sentidos associados a superação e conquista. Os sentidos pessoais desenvolvidos sobre o ser professor estão estritamente relacionados à experiência pessoal que teve com seu orientador do mestrado: as dificuldades vividas, os sentimentos ainda fortes, a emoção não contida, as aprendizagens desenvolvidas relacionadas aos conteúdos mas, principalmente, aos relacionamentos e investimentos para com os alunos. Entende que sofreu e que venceu e assim pode falar para os alunos sobre possibilidades e conquistas. Afirma que se entende e valoriza os alunos, ouve suas histórias e tenta ajuda-los em suas dificuldades, fatalmente conseguirá ensinar matemática. Assim como nas demais histórias também identificamos que a postura profissional está ancorada muito mais em suas experiências de vida e nos sentidos gerados do que no que os conteúdos teorizam.

A quinta e última história é a de Ester, 24 anos, formada em Letras, professora de Português, estando em sua primeira experiência profissional. É sobre as dificuldades do ser professor que ela se detém: aborda alguns impasses do dia a dia na escola e analisa sua formação acadêmica como insuficiente para o exercício docente. Aponta as diferenças vividas entre ser professor e educador e lamenta não saber ser educadora, fato este que tem se constituído como motivo de sofrimento e permitido postura de distanciamento e de desinvestimento da profissão. É sobre esse momento de vida que a professora se detém em todo o seu relato.

Vale ressaltar ainda que, antes de realizarmos as entrevistas propriamente ditas, iniciamos a pesquisa com um pré-teste com um professor de outra escola e com as mesmas características, a fim de ajustar o instrumento de entrevista. As entrevistas foram realizadas em local de preferência dos professores, em várias sessões que não ultrapassaram 1 hora, para evitarmos fadiga e cansaço. Em paralelo às entrevistas, fizemos uso de um diário de campo a fim de registrarmos idéias, impressões e reflexões da pesquisadora. Na busca de um acompanhamento global do discurso dos sujeitos, utilizamos o gravador a partir da autorização prévia dos mesmos. O conteúdo gravado foi transcrito e analisado em sequência. Para o uso desses dados, assegura-se o sigilo quanto da identificação dos colaboradores da pesquisa.

As questões lançadas para realização da entrevista estão dispostas de forma cronológica. Assim, iniciamos nossa investigação com o que chamamos de marco zero, ou seja, a experiência de vida familiar. Demos continuidade ao estudo, explorando o período escolar desses sujeitos (educação infantil ao ensino médio). Seguindo-se da formação profissional no que tange às contribuições do curso de formação profissional para a prática em sala de aula e, por fim, um relato sobre a atuação profissional. As entrevistas revelam-se essenciais porque possibilitam

“A tomada de consciência de suas trajetórias, de suas experiências e de como essas experiências se configuraram em aprendizagens, fazem com que o sujeito se aproprie de si, se conheça e reflita sobre o porvir na continuação de sua formação e nas suas ações futuras em sala de aula.”
(Ribeiro, 2007: 42)

Utilizamos a análise de discurso como instrumental para o tratamento e interpretação dos dados, destacando os sentidos e significados que os professores atribuem à docência. A questão central do trabalho interpretativo é o de dar sentidos ao conjunto de fatos e relatos sem perder a riqueza das significações. (Ribeiro, 2007). É tendo este argumento por postulado que devolvemos as transcrições e análises aos sujeitos da

pesquisa, para que estes possam ler e confirmar se o que está descrito mantém o sentido que queria expressar.

Após a fase de coleta dos dados finalizamos o momento de campo informando aos professores e à direção da escola que seguimos a pesquisa em trabalho interno a fim de realizarmos a transcrição das entrevistas, análise dos dados e redação do trabalho. Nos comprometemos ainda em retornar ao ambiente escolar para fecharmos o trabalho com devolutiva juntos aos professores pesquisados bem como, convida-los para a defesa da dissertação.

III – Capítulo 2: ... E NOS TORNAMOS QUEM SOMOS.

Discutiremos esse capítulo em três momentos: o primeiro é relativo à discussão histórica sobre subjetividade e o momento em que o termo subjetivo passa a existir no cenário científico. O segundo momento traz reflexões acerca da Psicologia Histórico-Cultural de L. S.Vygotsky. e o terceiro momento discute as contribuições teóricas de Gonzalez Rey à discussão sobre Subjetividade dentro do enfoque Histórico-cultural. Nesse sentido, o título já sugere que a nossa humanidade é construída, ou seja, vamos nos fazendo na história e na cultura.

3.1 – Pressupostos históricos na discussão sobre subjetividade

*“(...)Eu sou de ninguém
Eu sou de todo mundo e
Todo mundo é meu também.”
(Marisa Monte)*

De acordo com Delari o debate sobre a subjetividade está relacionado à discussão sobre a própria condição humana, considerando a subjetividade não como uma essência imanente ou como natureza humana, mas como condição de existência e do vir a ser humano, “pois não pronunciamos a palavra “subjetividade” para nos referirmos à vida de nenhum outro animal que não o humano” (2000: 14).

A tarefa de construir um espaço para discussão sobre a subjetividade implica na necessidade de recuperar a noção de sujeito e as condições sócio-culturais que permitiram o nascimento dessa categoria. Partindo de uma compreensão sistemática, poderemos sustentar as futuras aproximações teóricas, razão de apresentamos um estudo histórico dos conceitos.

Compactuamos com Furtado (2002) sobre a premissa de que a realidade, “*vista pelo pólo objetivo ou pelo subjetivo*” é um processo historicamente determinado. Desse

modo, o texto traz um recorte que tenta mapear os espaços de construção e reconhecimento da vida, a relação das experiências subjetivas com os períodos históricos (mais especificamente a Idade Média e a Idade Moderna), a fim de chegarmos às categorias de subjetividade, sujeito e personalidade inerentes à teoria de González Rey, fundamento teórico para a pesquisa proposta.

A experiência subjetiva entendida como a possibilidade de compreensão de si, da realidade e da ação do sujeito sobre o mundo, bem como a infinidade de experiências em decorrência da compreensão e ação, faz parte dos primórdios da existência humana. Assim, a consciência, a partir de uma vertente marxista, é uma experiência vinculada ao próprio surgimento da humanidade como devir histórico e social. Diz-nos Delari (2000) que a consciência é o modo pelo qual foram sendo criadas as primeiras formas de linguagem, trabalho e cultura.

Para Figueredo (1991), quando o sistema social e cultural é contestado; quando as normas, valores e costumes são questionados, rompendo com um funcionamento específico da vida, “(...)os homens se vêem obrigados a tomar decisões para as quais não encontram apoio na sociedade.” (1991:15) O sistema social já não responde as necessidades dos homens, e, ao mesmo tempo em que o sujeito vivencia a incerteza frente às verdades decadentes, também recorre ao foro íntimo para reflexão de suas certezas acerca de sua existência.

“Nestas épocas, as artes e a literatura revelam a existência de homens mais solitários e indecisos do que em épocas nas quais dominam as velhas tradições e não existem graves conflitos.” (Figueiredo, 1991: 15) Dadas as modificações do sistema social consideramos que a experiência subjetiva pode surgir para reconstruir as crenças, valores e ação sobre o homem e sobre sua vida coletiva, pois os postulados tradicionais não mais se firmam como verdades absolutas sobre a realidade.

Esse movimento é marcado por um retorno à própria consciência a fim de encontrar respostas às crises: econômica, social e cultural bem como, da condição humana. E esse

processo de tomada de consciência⁶ tem permitido ao homem, ao longo da história, saber, se apropriar e resignificar sua própria existência. O que se opõe ao modo de vida das sociedades pré-modernas, ponto seguinte de nossa discussão.

Figueiredo (1995) distingue sujeito, pessoa e indivíduo ao apresentar uma reflexão sobre os modos de subjetivação no Brasil. Se apoia na divisão realizada por Louis Dumont entre: holismo, “*o qual abarca a idéia de indivíduo tradicional, aquele que se encontra na sociedade como um todo, imerso em uma hierarquia de valores*” (Pereira, 2007: 50) e individualismo, como afirmação do indivíduo perante a sociedade. E, afirma que ao sistema holista corresponde a idéia de indivíduo como pessoa - quando coloca que os personagens só poderiam sobreviver à medida que ocupam um lugar na coletividade encarnando os valores do grupo, incorporam a pessoa como forma de subjetividade. “*Não obstante, caberiam a estas identidades predominantemente posicionais⁷ muito mais as noções de máscaras, personae ou pessoas.*” (Figueiredo, 1995: 29). Em contrapartida, caberia ao sistema individualista, a partir da Modernidade Ocidental, a idéia de indivíduo como mero indivíduo ou como sujeito.

Como mero indivíduo teremos essa noção aproximada do sentido de independência, na medida em que esta signifique ausência de vínculos, obrigações e lealdades não previamente determinadas pela posição do indivíduo na coletividade. Um espaço livre da interferência e controle sociais, o território da privacidade. “*Embora a liberdade com não interferência seja condição necessária, ela não é suficiente para o exercício da autonomia..*” (Figueiredo, 1995: 30)

O desenvolvimento da autonomia: capacidade de criar leis e viver sob a égide das leis criadas por si, permite ascender ao “status” de sujeito. “*Apenas um sujeito plenamente reflexivo, em termos de uma perfeita autoconsciência e de um total domínio da própria vontade, seria capaz de ocupar essa posição fundante que a Idade Moderna exige de cada um.*” (Figueiredo, 1995: 32)

⁶ Em Paulo Freire é apenas a primeira fase da conscientização.

⁷ Refere-se às posições ocupadas pelos personagens no contexto coletivo.

Sobre essa diferenciação Pereira et. al.(2007) afirma que o *“mero indivíduo é aquele “indivíduo” que apenas conquistou sua liberdade, mas, a grosso modo, não sabe o que fazer com ela (escravo liberto). O sujeito, portanto, é aquele que ascende à condição de indivíduo autônomo e realiza sua liberdade”* (2007: 52)

No mundo pré-moderno medieval a existência humana está assentada no modo de produção feudal e na experiência da fé. Em relação ao feudo, a terra assume papel central: estes eram auto-suficientes e tinham a economia voltada para a subsistência, caracterizando um funcionamento social agrário. As relações entre as pessoas estão assentadas no próprio sistema: aquele que dispunha de terras, ao cedê-las a um indivíduo, recebia em troca, a prestação de serviços. Cria-se um vínculo, modo específico de relação entre os indivíduos com base na subsistência e no trabalho que, apesar de se constituir como via de exploração e na experiência do poder, também se expressa com obrigações recíprocas. Os senhores de terras protegiam seus servos e estes, em contrapartida, deveriam prestar-lhes serviços e destinar àqueles parte da sua produção (RUBANO & MOROZ, 1996).

“(…) na primeira metade da Idade Média, em que se media a riqueza de uma pessoa pela quantidade de terras que possuísse, a importância das cidades era muito pequena. As trocas praticamente não existiam e, quando ocorriam, eram principalmente efetuadas dentro dos feudos, entre produtos e sem envolver dinheiro” (Pereira & Gioia, 1996: 166).

A influência da igreja durante este período é enorme, aparecendo como sistema totalizador principalmente de crenças sobre como a realidade deveria ser, isso tanto porque detinha a maioria das terras quanto porque detinha o saber. Assim, permanece de forma hegemônica, unidade central e superior, postulando formas de vida que ultrapassavam o poder dos feudos (RUBANO & MOROZ, 1996).

Nesta sociedade, poucos eram os indivíduos que podiam gozar de liberdade, para se reconhecerem como seres autônomos, capazes de iniciativas com fins individuais, dotados de sentimentos e desejos próprios (Figueiredo, 1991). Podemos dizer que poucas experiências subjetivas eram permitidas ou validadas. Não existia autorização e espaço sociais para isso e as relações obedeciam a uma verticalidade: igreja, proprietários de terras e servos. Não existia a experiência de subjetividade moderna, mas a experiência pessoal e individual subjetiva de si mesmo, em oposição ao mundo objetivo.

O domínio da produção/trabalho e do conhecimento, o controle da existência humana e determinação dos princípios de verdade da igreja e o sistema de hábitos sustentavam as relações de servidão e impossibilitavam a ascensão social: servo será sempre servo, pois “(...) considerando que a igreja constituía uma força do ponto de vista político-econômico, bem como da veiculação das idéias, não é de estranhar que a preocupação dominante tenha sido basicamente a de discutir a vida espiritual do homem e seu destino” (RUBANO & MOROZ, 1996: 143). Nesse sentido, o subjetivo diz respeito ao universo espiritual sobre o qual a religião exercia poder absoluto.

A determinação do sistema e funcionamento sociais sobre os indivíduos, lhes impunham uma condição única de existência. Não fazia parte dessa condição, pensar e sentir por conta própria. Se a experiência íntima não era autorizada socialmente, não era, portanto, vivenciada ou, pouco vivenciada. Não podemos afirmar a inexistência de uma experiência “subjetiva”⁸, pois entendemos que mesmo em uma sociedade determinada e com verdades rígidas, há o encontro com o diferente e, com possibilidades de existência outra, o que nos faz pensar em atos imaginativos, em fantasias, desejos e porque não dizer, em transgressões do social. De fato, afirmamos, o humano sempre se diferenciou pelo seu aprender – uma ação, um caráter ativo de apropriação e por isso mesmo singularização. Entretanto, consideramos que sua expressão era prontamente abafada pelo sistema.

A partir da segunda metade da Idade Média, alguns fatores contribuíram para a ativação do comércio, dentre eles: a produção de excedentes agrícolas e artesanais que

⁸ Hoje intitulamos subjetiva, muito embora o conceito só venha existir com a decadência do sistema feudal e com a existência de um estado capitalista, na Idade Moderna.

podiam ser trocados; e as cruzadas, que deslocaram milhares de europeus através da Europa e Ásia (PEREIRA & GIOIA, 1996). Com um maior desenvolvimento das cidades, o modo de vida deixa de estar preso somente aos feudos e passa a ser caracterizado por um maior intercâmbio entre as pessoas e desenvolvimento do comércio.

Abre-se a possibilidade de troca, comunicação, encontro com as diferenças e com o novo. As mudanças no modo de vida social abrem espaços de experiência privada: a produção dos bens não está mais vinculado só ao valor do uso ou ao valor que o produto tem para a subsistência, mas ao valor da troca com alguma margem ao lucro. A produção com vias de troca possibilita que cada indivíduo produza aquilo para o qual está mais capacitado. Assim, cada um deve ser capaz de identificar sua especialidade e aperfeiçoar-se nela para poder trocar com aquilo de que necessita, mas que não fabrica.

O mercado incentiva, inevitavelmente, a experiência da individualidade. Cada indivíduo atribui valor a seu produto e ao produto do outro, e como tentativa de ter ganhos, ter vantagens, esta experiência acaba sendo condição para a defesa dos interesses particulares, como em todo momento da história que favoreceu ao comércio (Figueiredo, 1991).

Nesse sentido, as características da sociedade feudal passam a ser outras: a intensificação do comércio, o crescimento das cidades, o aumento populacional e o contato com as civilizações orientais, caracterizam as grandes mudanças deste período, mas atreladas também às inovações técnicas para os meios de produção e do comércio. A produção científica fica ainda limitada pelo controle da igreja o que, veremos adiante, se modifica com a emergência da modernidade.

Como dissemos anteriormente, a linha de submissão é vertical e se inicia no topo com a igreja que totaliza a vida humana e, sendo assim, postula a verdade, de modo que tudo que se desvirtua deste caminho é tido como falso e objeto de perseguição. O poder da igreja se mantinha porque era a responsável em pensar por todos os homens. *“Assim sendo, a formação das identidades no mundo pré-moderno, tanto aquelas referentes ao âmbito de cada indivíduo em si, quanto as referentes aos laços sociais, tem por fundamento alguma*

transcedência compartilhada por fé, assumida enquanto dogma.” (ARAÚJO, NADER & JESUS, 2008: 03)

No contraponto à sociabilidade medieval, a modernidade,

“como *práxis*, pode ser compreendida em sua origem e crescente complexidade, enquanto surgimento, consolidação e desdobramento de “efervescências” de diversas ordens e momentos: culturais (o Renascimento), filosóficas (o Iluminismo), político-econômicas (a emergência das relações capitalistas de produção), político-tecnológicas (a Revolução Industrial), político-sociais (a Revolução Francesa, a formação de identidades nacionais), religiosas (a Reforma), geográficas (grandes navegações e a ocupação europeia dos “novos mundos”) e gnosiológicas (a Revolução Científica)” (Araújo, Nader, Jesus, 2008: 03).

Os séculos XV, XVI e XVII são aqueles em que mais acentuadamente ocorrem mudanças que marcam a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista. A descentralização feudal é gradualmente substituída pela formação de Estados Nacionais. A expansão marítima e do sistema colonial, as cruzadas e o descobrimento das Américas, produziam riquezas e também maior difusão dos produtos pelas rotas comerciais, o que permitiu um maior crescimento do comércio bem como, o surgimento e desenvolvimento de cidades (Pereira & Gioia, 1996).

Vinculada a esta idéia, Luis Cláudio Figueiredo (1994) argumenta que é a época da polifonia, da multiplicação das vozes, da variedade das coisas e das reformas. As modificações do sistema social, político e econômico; a ampliação das rotas de comunicação entre países e nações; as trocas de mercadorias, mas também de valores e conhecimentos culturais, permitiram a multiplicação das possibilidades do homem e, principalmente, a contestação do sistema social em voga.

Essas mudanças sociais marcam, na Europa ocidental, o início do modo de produção capitalista: processo responsável por uma nova forma de organização política e social, alterando profundamente os costumes e o ideário de diferentes povos bem como, posicionando o homem no centro dos mais diferentes contextos.

Sobre a indeterminação do homem, argumenta Figueiredo: *“O centro é agora o lugar daquele que tudo pode mas nada é, o lugar privilegiado do não-ser..”* (1994: 23) Não há mais as certezas externas determinantes, a vida se instaura como possibilidade de existência do indivíduo. Diante da mudança social, é lançado um novo cenário para se pensar sobre o Homem (sua natureza) e sobre o mundo.

Contestar o sistema social da Idade Média, estabelecer novas bases de organização da vida social e na centralidade humana, permitiu o surgimento de determinados ideais que consistiam em o Homem, como ser racional, compreender-se também como ser singular, dotado de vontade própria e para tanto, podendo exercer sua racionalidade diante da coletividade. Ao passo que também consiste em perceber-se como livre. Livre de um sistema social medieval, livre para escolher os rumos de sua vida e livre para vender sua força de trabalho (DELARI, 2000). Essa noção de liberdade repousa no ideário de que o indivíduo já não pertence a ninguém, só a ele próprio, e o trabalho e a produção lhe confere a própria liberdade. Dadas as condições sociais iguais para todos, o que diferenciaria seriam as capacidades singulares.

Ao ser destituído do feudo bem como, de suas garantias e explorações, resta ao homem o trabalho livre. Aliás, a modernidade cria a noção de que o ser humano é dotado de liberdade para conduzir os caminhos de sua vida. Liberdade questionável, porque não havia outra escolha. É um determinante do sistema social que surge e que põem em xeque o real sentido da liberdade.

A racionalidade vem se opor a tudo que é místico ou espiritual. É impossível chamar de moderna uma sociedade que procura, acima de tudo, organizar-se e agir segundo uma revelação divina ou uma essência (TOURAINÉ, 1995). Essa nova constituição do humano está atrelada ao contexto social e, portanto, ao modo de produção que surge com o

capitalismo (surtem as novas formas de comércio e mercado, um modo de produção independente do feudo e atrelado às noções de individualidade do homem). A noção de subjetividade, no sentido moderno, só se torna possível com o desenvolvimento da noção de individualidade no seio da produção capitalista. (FURTADO, 2002)

“Em certo sentido, o “sujeito”, enquanto função ou instância individual reflexiva e livre seria uma invenção da modernidade. O movimento de “ser sujeito” como ação racional autônoma e a “subjetividade” como dimensão intransferível e inalienável deste movimento, são conceitos e experiências próprios do homem moderno europeu, ocidental e burguês (DELARI, 2000: 17).

Do mesmo modo em que, na modernidade, são rompidas as idéias sobre a centralidade e a hegemonia do saber religioso, lançando o Homem livre e individual, responsável por sua própria existência, também são rompidos os meios pelos quais àquelas idéias são postas e veiculadas.

A produção do conhecimento não está mais sob a égide da fé e do domínio da igreja: *“As relações Deus-Homem, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, foram substituídas pelas relações entre homem e natureza. Isso significava com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade”* (PEREIRA & GIOIA, 1996: 175). Um novo caminho e método precisam ser encontrados para superar o caos existencial e as incertezas do mundo e do Homem. A ênfase na mudança do método permite ao homem comum (o não sacerdote) apoderar-se do conhecimento e produzi-lo.

O sujeito da modernidade destitui a centralidade de Deus na produção do conhecimento e se reconhece como sendo ele mesmo *“o senhor de direito de todas as coisas”* (FIGUEIREDO, 1994). A apreensão da realidade, de modo representável,

previsível e passível à manipulação, passa a ser o ideário desta época e para tal, exige um método que corresponda ao novo ideal e garanta o isolamento dos erros e ilusões do próprio homem. Um método que possa trazer segurança e certezas ao momento de instabilidade vivido.

“(…) o homem passa a viver sob a égide das idéias nunca completamente claras, das escolhas nunca suficientemente justificadas, das opções sempre aberto. (...) Caberá aos homens, nesta medida, instituir suas próprias leis e se colocarem sob o jugo do que lhes pareça um bom governo” (FIGUEIREDO, 1994: 25).

A grande questão que se instaura sobre essa mesma individualidade e liberdade é a insegurança de não se ter referências ou, de não ter mais a estabilidade própria de quem segue as regras ou ditames postos sobre como viver. O incômodo persiste sobre onde está a verdade em detrimento da relatividade entre os indivíduos que, estando livres, estão entregues a si mesmos e, desse modo, passíveis aos erros, desatinos, ilusões e distanciamento da verdade.

O sujeito epistêmico, o sujeito “puro”⁹, é uma criação do método científico; tanto no empirismo de Bacon quanto no racionalismo de Descartes, a meta é uma “cura da mente”, o que implica na cisão da subjetividade. De um lado a subjetividade confiável, regular, estável e previsível, idêntica a si mesma e a todos os homens. De outro lado, a subjetividade suspeita, diferenciável, volúvel, imprevisível, própria a cada indivíduo e, por isso, passível de isolamento (Figueiredo, 1994).

⁹ A idéia de “sujeito puro” assim como o termo “cura da mente” é utilizada por Figueiredo (1994), e designa o sujeito livre dos erros, dos desejos, dos desatinos e incertezas e próximo da verdade que, como veremos, é garantida pelo método científico.

“Frente a tal, momento de instabilidade, multiplicidade e diversidade, Descartes acabaria assumindo a tarefa de procurar criar uma concepção coesa e unificadora. (...) Se as possibilidades de se chegar à verdade sobre o mundo e sobre o homem vinham se apresentando de modo tão plural e contraditório, este filósofo procurou combater o ceticismo e o relativismo, investigando racionalmente o próprio caminho pelo qual se poderia chegar a um conhecimento seguro e universalmente válido.” (Delari, 2000: 30)

Esse sujeito purificado, conforme argumentam ainda Figueiredo (1994), Delari (2000), atribui ao indivíduo a capacidade de agir sobre si a partir de princípios racionais absolutos e consagra o reino da experiência corporal, idiossincrática, variável, ilusória como desqualificada. Não apresentando ordem e regularidade, essa subjetividade não era confiável como parâmetro nem para a atividade cognitiva nem como objeto do conhecimento. Descartes isola o corpo e evidencia a razão como princípio de verdade, na ordem da exclusão está lançada a base para se pensar na dualidade e dicotomia mente / corpo dos próximos séculos.

Época de controle pela racionalidade: racionalizar para não mostrar. O sujeito da modernidade está livre, mas é um sujeito da razão que se impõe a restrição de si e a identificação com a ordem da natureza. Diz Touraine (1995): o sujeito da modernidade “ (...) *é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator.*” (1995: 455)

“A rigor, na ausência da natureza impulsiva do homem não haveria nada a governar, não haveria ação, não haveria pensamento, não haveria discurso. São os apetites e aversões que introduzem movimento e ordem; são eles que põem para funcionar e organizam as faculdades cognitivas do homem. Na ausência de apetites e aversões, as idéias não se articulariam na formação do pensamento, as palavras não se organizariam na formação de discursos, a vida mental não se elevaria às formas da prudência e do cálculo racional. Nesta medida, não seria possível nem seria desejável expulsar o reino natural de impulsos e desejos ou separar de forma radical a natureza da civilização, ou, em outras palavras, o domínio das forças do

das representações. É preciso, contudo, regular, coibir os excessos e confinar a vida pulsional. (...) A civilidade, efetivamente, existe tanto como instrumento repressivo quanto como defesa do homem natural (FIGUEIREDO, 1994: 99).

A subjetividade pura e as paixões da carne. A guerra entre o espírito e o corpo, entre a razão e as paixões. O princípio da dualidade e o homem cindido. A modernidade faz assentar na racionalidade tudo que haveria de certo e seguro. O sujeito da modernidade deve afastar as ilusões, neutralizar tudo que pudesse lhe causar cegueira e lhe afastar da verdade: *“A modernidade não é mais pura mudança, sucessão de acontecimentos; ela é a difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa”* (TOURAINÉ, 1995: 17).

No entanto, argumenta-se ainda que o drama da modernidade é que ela se desenvolveu lutando contra a metade dela mesma, “fazendo a caça ao sujeito em nome da ciência.” Ou ainda, aprisionando/contendo aquele (indivíduo) que a caracterizou como pleno livramento. A modernidade existe pela interação crescente entre o sujeito e a razão, entre a consciência e a ciência, por isso era preciso expurgar a idéia de sujeito privado das paixões – desejos, impulsos - para que a ciência triunfasse. Era preciso sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão. (TOURAINÉ, 1995)

A modernidade triunfa com a ciência, mas desde que as condutas humanas sejam reguladas pela consciência e para melhor compreensão, o que se chama aqui de consciência, traduzimos como império da razão e o indivíduo torna-se sujeito quando ascende a um modo de vida racional. Uma nova ordem social é instaurada como parâmetro de verdade. A regularização, previsibilidade e medição conferem sentido às verdades postas que nesse momento podem ser comprovadas. Entretanto, é ela mesma causa primeira de uma dependência do Homem a esta suposta razão. Este sai da subordinação exterior ao que lhe era transcendente e recai à uma nova subordinação: a sujeição do que lhe é próprio, aos critérios da própria razão e da ciência. Trata-se aqui de uma “entificação da razão” que

responde à necessidade social de desvinculação do poder da igreja e assim, permitir o desenvolvimento do mercado.

“A subjetivação é a penetração do sujeito no indivíduo e, portanto, a transformação – parcial – do indivíduo em sujeito. O que era ordem do mundo torna-se princípio de orientação das condutas. A subjetivação é o contrário da submissão do indivíduo a valores transcendentes: o homem se projetava em Deus; doravante no mundo moderno, é ele que se torna o fundamento dos valores, já que o princípio central da moralidade se torna a liberdade, uma criatividade que é seu próprio fim e se opõe a todas as formas de dependência” (Touraine, 1995: 222).

Mas segundo Figueiredo (1995), e Touraine (1995), a consciência vista desse modo: como pura razão, desmerecendo as sensações e desqualificando os sentimentos, é uma ilusão. Ainda seguindo os autores, nenhum dos outros saberes contemporâneos melhor expressou o descrédito e a dissolução do sujeito da modernidade (e suas pretensões de auto-centramento e autodomínio) que a psicanálise.

A experiência humana de um modo geral, sem tomarmos a vida européia como sinônimo de experiência humana, tem se mostrado, desde o final do século XIX e no decorrer de todo o século XX, uma realidade bem mais dispersa, multifacetada, imprevisível e fora do controle das determinações racionais humanas, do que os principais ideólogos da modernidade poderiam prever (DELARI, 2000).

Dentro desse afrouxamento, Freud e a Psicanálise vão, contrariamente¹⁰, de encontro à modernidade justamente por considerar que não são a consciência, nem a razão os fundamentos da essência da vida. Ele não desconsidera, não nega a consciência - ego,

¹⁰ Freud era um iluminista, mas epistemologicamente se “dobrou às suas descobertas.

mas não os qualifica como sendo o ponto inicial e fundamental do funcionamento da mente (como o foi na transição para própria Idade Moderna). Aponta-se assim para o inconsciente e todo seu funcionamento que está para além da consciência de si (FERREIRA, 2005).

Entendemos que diante de séculos de repressão do subjetivo, seja pela igreja ou pelo próprio Homem e sua exacerbação racional, o conceito de inconsciente é uma mudança revolucionária: o homem não conhece e não domina a si. Isto vai de encontro aos métodos modernos de controle, precisão e previsibilidade. O inconsciente é atemporal, não é previsível, nem visível, não segue racionalismos e nem regras matemáticas.

Freud inaugura uma época de se pensar o Homem naquilo que ele realmente é. Nesse sentido, se aproxima de Hobbes: “Hobbes incomoda porque ele faz lembrar ao Homem pretensamente civilizado o monstro que carrega consigo, a sua divisão interna, a sua natureza intolerável e querida, motor e justificativa do mundo das representações, mas que também é para este mundo uma constante ameaça e, secretamente, seu maior valor” (FIGUEIREDO, 1994). Freud anuncia a decadência do sujeito racional e aponta, a partir da sexualidade, “(...) *as vias pelas quais deverá passar todo o pensamento do sujeito*” (TOURAINÉ, 1995:134).

A perspectiva de conceber o sujeito freudiano abre margem para a discussão sobre “sujeito” e “subjetividade” fora dos determinantes da época ou preceitos modernos. “*Seria mais adequado sugerir que o “ser sujeito”, tal como Descartes o propõe, é um dos modos possíveis de constituição da condição humana, em suas funções de auto-referência, e um dos modos possíveis de posicionamento e/ ou eventual opção do humano frente às condições de sua própria existência – mas não o único*” (DELARI, 2000: 35). De modo que uma possibilidade alternativa ao conceito de subjetividade racional e mesmo inconsciente, seja o entendimento de constituição subjetiva mediante as relações sociais concretas que o Homem vivencia.

3.2 – Psicologia Histórico – Cultural, um marco Vygotskyano

A escolha pela abordagem Histórico-Cultural da Psicologia Soviética de Vygotsky, está baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, ancorado na filosofia marxista e em uma base epistemológica que concebe o indivíduo em relação estreita com o social, dando conta “*das especificidades do psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social*” (CARMO & JIMENEZ, 2007).

O impacto do marxismo na Psicologia Soviética foi grande. Através da compreensão do ser humano como fruto do processo social, foi possível, pela primeira vez, uma representação cultural dos processos psíquicos humanos. Vygotsky e Rubinstein, nos anos 30, pioneiros da Psicologia Soviética, foram os primeiros a apresentar uma compreensão do objeto da Psicologia aproximando-o a uma concepção de subjetividade, mas, neste caso, a orientação em torno do tema da subjetividade é abortada pelas limitações de compreensão do marxismo na época, assim como pela intervenção do Estado totalitário nas Ciências (REY, 2002).

Pela herança marxista, a abordagem Histórico-Cultural explica a condição humana de forma materialista, entendendo o fenômeno humano atrelado diretamente à condição concreta e real da existência. Isto é, atrelado as mudanças na dinâmica histórica e cultural que operam mudanças na dinâmica pessoal; histórica, pois vinculada a um “ser” e “fazer-se” relacionado a toda produção cultural da humanidade e dialética, pois articulada com o movimento constante de apropriação entre o individual e o social sendo, através deles e a partir deles, constituídos e constituintes. Pela herança marxista, a abordagem Histórico-Cultural apresenta o compromisso com a transformação das relações de poder inerentes à sociedade capitalista na intenção de construir uma outra ordem política e econômica.

Ainda sob influência de Marx, Vygotsky trataria do trabalho como pressuposto ontológico que possibilitaria a “*hominização*” ou seja, o homem se constituindo pelo trabalho.

“o homem, no trabalho, ao transformar a natureza, imprimiu à natureza uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente” (MOLON, 2003: 78).

O indivíduo torna-se sujeito em função das diferentes interações sociais do qual faça parte. A ontologia do sujeito, pois é antes sujeito da cultura. Desse modo, *“cada ser humano singular estaria assim aberto a diversas possibilidades de se fazer sujeito: sujeito de uma relação familiar, sujeito de um vínculo amoroso, sujeito de uma determinada ação política, de um determinado diálogo epistêmico, de uma certa opção ética e moral e assim por diante”* (DELARI, 2000: 35-36). Essa concepção além de ampliar a noção de constituição do sujeito pelas diversas interações, ao enfatizar que cada uma destas podem ser constitutivas, também especializa a unicidade/ singularidade de cada sujeito em particular, já que é impossível que a vida de alguém seja igual a do outro ou ainda, que as situações se repitam.

Nossa existência é constituída também por vários fatores que escapam ao controle individual. Há muitas coisas que o Homem não pode escolher ou decidir, já lhe são impostas como condição de existência material e que, ao se apresentarem, passam a fazer parte do seu próprio modo de ser de forma mais ou menos permanente.

“ a vida de uma pessoa, tanto quanto seus próprios modos de percebê-la, senti-la e entendê-la não são definidos absolutamente por ela mesma. Um indivíduo não pode escolher o lugar onde vai nascer, em que tempo, nem em que classe social, ou em quais condições geopolíticas e econômicas. Não opta por sua língua materna, por quem serão seus pais ou pelos seus primeiros contatos humanos em sua inserção numa dada cultura. Também não escolhe

sua carga genético-molecular, nem as possíveis ou prováveis influências que ele terá em sua própria constituição como ser humano. Enfim, não tem domínio sobre uma série de condições materiais endógenas e exógenas relativas a algumas das possibilidades básicas para sua própria existência, nem pode reger os modos pelos quais estas condições se integram” (DELARI, 2000: 21).

Tal constatação também não significa que o sujeito seja totalmente determinado socialmente, pois se fosse assim não poderíamos falar das diferenças de interesses, opiniões entre indivíduos. Haveria uma instância social universal e unificadora de imposição sobre como “ser” e nesse sentido o indivíduo não faria parte da construção do conhecimento, não seria ativo, estaria subordinado ao que representasse esse saber universal.

Entretanto, há aspectos da vida que dependem inevitavelmente das escolhas pessoais ou ainda, do seu modo de conceber a realidade vivida. Significa dizer então, que o Homem existe entre determinismos e possibilidades, de modo que a condução da vida humana se caracteriza como impossibilidade de uma liberdade total ou de uma subordinação total, mas como possibilidade de interação, processo constante de relação e produção. Ao falarmos das escolhas e possibilidades do humano traçamos um caminho para tratarmos da subjetividade.

Delari (2000), Molon (2003), Cunha (2000) são categóricos em afirmar que este conceito de Subjetividade não chega a ter um estatuto central na obra de Vygotsky. Aparecem conceituações como: privacidade, eu, intrapsicológico, mundo privado, sentido pessoal etc. O estudioso russo concebia um sujeito social, concebia o estudo do funcionamento psicológico ocorrendo no processo de individuação do homem no seio social e histórico em uma cultura. Não chega a debater sobre como o indivíduo ascende à sujeito ou a falar de um funcionamento psicológico como subjetividade. (Vygotsky, 2007, 2008).

Mas ao eleger a consciência como objeto de estudos da Psicologia e explicar a intrínseca relação desta com a dimensão histórico-cultural, ele estava contribuindo significativamente para debater sobre o sujeito e a subjetividade. Acreditamos que o tratamento teórico dado à consciência em sua relação com a linguagem e com as interações sociais, é o ponto de partida para uma abordagem do tema da subjetividade. Aliás, a própria questão central traz essa preocupação: como os indivíduos se constituem humanos.

“Vygotsky não mencionou as palavras subjetividade e sujeito (...) mas apresentou um cenário propício para a reflexão sobre tais noções fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista. Vygotsky estava indicando a construção de uma psicologia social que possibilitasse a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade na processualidade.” (MOLON 2003: 18-19)

Seus estudos sobre consciência e linguagem e suas explicações sobre o funcionamento destas, marcam um contraponto às maneiras convencionais ou tradicionais de entender “o psicológico”. Daí ele diagnosticar a crise da Psicologia em seu texto de 1926/27, “*O significado histórico da crise da Psicologia*”, e se posicionar a favor da condição humana a partir de sua própria especificidade: como condição social, não a concebendo nem a partir de leis sobrenaturais, nem tampouco como objeto do experimentalismo de leis ambientalistas. Posiciona-se em favor de uma ciência psicológica de base marxista, sendo a consciência o objeto de estudos da Psicologia (CARMO & JIMENEZ, 2007).

Ainda discutindo sobre consciência e subjetividade e, argumentando sobre o porquê de não podermos debater sobre subjetividade em Vygotsky, Delari (2000) nos apresenta razões para não aproximarmos os dois conceitos como sinônimos. Diz ele que a primeira justificativa é a questão de que há aspectos na subjetividade que fogem à dimensão

consciente, são aspectos inconscientes ou não conscientes. Uma outra questão é que o termo subjetividade emerge na modernidade e a consciência – seu objeto de estudo – transcende essa época histórica, pois é a instância psíquica que se desenvolve ao longo da existência dos homens (tanto social quanto histórica).

Mas guardando as diferenças entre consciência e subjetividade o autor aponta a possibilidade de se discutir a origem social do Homem e o modo pelo qual este homem individualiza-se, como embasamento para o debate contemporâneo da subjetividade. Também argumenta acerca da possibilidade de discutirmos sobre outros modos de se conceber a subjetividade que não seja atrelada aos primeiros sentidos da modernidade, de onde emergiu o conceito.

Esta discussão tem despertado o interesse de pesquisadores e, ao mesmo tempo, tem gerado controvérsias principalmente dado os impedimentos que dificultam o acesso direto aos escritos de Vygotsky. A obra possui um caráter inacabado, devido à morte prematura do autor. Também citamos o problema do distanciamento da língua portuguesa com o russo; as traduções de onde avistamos dois problemas: o primeiro diz respeito à transmissão da obra desvinculado do referencial marxista e o segundo, traduções a partir das primeiras traduções. Isso ocorreu no Brasil, quando as obras foram traduzidas a partir dos textos norte-americanos. Também citamos a forma recente com que a obra do autor tem sido referendada – final da década de 70 e 80-90. Sobre isso, chama-se atenção para o momento histórico em que a obra foi escrita, momento de revolução/guerra, onde parte da obra foi proibida ou destruída (CARMO & JIMENEZ, 2007).

A questão gira em torno de tentar entender como o sujeito individualiza-se a partir das relações sociais. Molon (2003) afirma, sobre os vários autores que fazem releituras das obras de Vygotsky, que alguns destes focalizam os aspectos intrapsicológicos, outros, abordam as questões interpsicológicas e outros, concebem uma relação dialética das dimensões intra e inter.

Somos levados nessa ocasião a nos posicionarmos em favor da concepção dialética no processo de constituição¹¹ do sujeito, uma vez que a concebemos como fundante para esta teoria: a dialética entre a dimensão individual e social, acontecendo mediada pela palavra em uma dimensão semiótica que implica em reconhecer o diferente e o semelhante na relação, reconhecer a alteridade.

“Nesse universo da discussão, centralizado na concepção da constituição semiótica do sujeito, ele constitui-se pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo com a dicotomia entre sujeito e social, entre o eu e o outro. A alteridade aparece como fundamento do sujeito, e o sujeito como a questão molecular na obra de Vygotsky” (MOLON, 2003: 58).

São as relações que o indivíduo trava com o diferente que explicam seu modo de ser. A apropriação¹² é o processo pelo qual o indivíduo se constitui a partir do social, é o processo que permite ao sujeito tornar algo próprio; é a reconstrução, no plano pessoal, daquilo que já existe no plano social e corresponde à constituição das funções psicológicas superiores. (Vygotsky, 2007, 2008)

A primeira consideração é que para o social ter sentido de forma pessoal, são necessárias: a relação/interação e os atos de significação que nela ocorrem. Cunha (2000),

¹¹ Temos nos utilizado, ao longo do texto, e, por várias vezes, dos termos: constituído, constituição, constituinte ... e não tínhamos ainda apontado para uma definição, que faremos a seguir dado o momento teórico da produção que permite melhor entendimento. Pelo conceito de constituição, nos utilizamos do trabalho de Molon (2003) consideramos o caráter mutável e o processo semiótico das relações sociais, como condição para falarmos em sujeito ou para abordarmos o desenvolvimento do psiquismo humano enquanto noção da singularidade, particularidade. A ênfase é de que o sujeito torna-se sujeito no contato social: com o outro e com a linguagem.

¹² Está ligado aos demais conceitos de Vygotsky para a explicação do humano sem os quais não poderia ser compreendida em seu sentido real. Aliás, falar de um conceito de forma isolada é impossível, o entendemos no encadeamento dos demais conceitos. Só assim, conseguimos operar no plano do sentido.

citando Vygotsky, trata dessa questão explicando que qualquer sentido e significado aparecem em dois planos – primeiro no social como algo da relação interpessoal e depois no psicológico enquanto significação e significado do vivido (sentido pessoal).

A dimensão da relação, para o entendimento do sujeito, diz respeito a individuação, considerando sua natureza processual e socialmente construída, o que implica em convergências e divergências, semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos, resultando no sujeito, a confluência desse movimento. Isto é, doação de significados a este movimento. Na relação, o indivíduo pode confrontar-se com o outro, consigo e com a negatividade de não ser o outro (o encontro com o diferente). Está lançado o espaço da inter-ação ou interação como momento eminentemente social.

O lugar da interação ou, da intersubjetividade (se já pudermos utilizar o termo), é o lugar do encontro com a alteridade e, da formação da individuação/ da singularidade. Mas é, sobretudo, a ocasião em que universo de sentidos dos sujeitos envolvidos podem encontrar-se no que lhes é comum. Estar em relação e se deparar com o outro não anula o sentido de singularização, já que mesmo se deparando com as identificações ou as aproximações sociais e culturais, é próprio do indivíduo os atos de significação como “coisa para si”. Assim, não distanciamos o social de individual: a dimensão do outro é constitutiva de sujeito e a dimensão singular não pode ser desvinculada da relação/interação.

Vygotsky (2007, 2008) reafirma o plano interativo das relações sociais como postulado para se pensar em uma postura não só ativa ou passiva do Homem. Diz-se que ele nem é passivamente moldado pelo social e nem totalmente liberto para tecer significados sobre este. É interativo, significando que sofre as influências semióticas e mediadas, constantes e processuais, dos planos inter e intra, o que o caracteriza. O interativo *“não é a dimensão do outro mas a dimensão da relação com o outro, que o processo de internalização não é mera reprodução ou cópia, que existe dependência mútua entre os planos inter e intra”* (MOLON, 2003: 62).

Nesse âmbito, podemos endossar uma discussão sobre a consciência, na medida em que ela traz a noção do privado e do singular, mediante o processo de significação que ocorre no contato social. É na relação com o outro, que o próprio sujeito constrói sua consciência, quando, mediado pela palavra, pode atribuir sentidos próprios que não são meras repetições daquilo que lhe fora dado. Essa seria a condição para ser chamado de sujeito: o reconhecimento do outro, de si e da negatividade de si (ou do não-eu) perante o outro, para que ele possa reconhecer-se diferente e singular por si.

A dimensão da relação diz respeito ao sistema de signos criados e usados para dar conta tanto da realidade material e posta, quanto da produção histórica do próprio conhecimento e cultura através de processos de mediação. Todas as relações sociais são mediadas e ela é o substrato primeiro que permite o ato de significação social, a própria relação, e o desenvolvimento pessoal e cultural. A mediação possibilita que o sujeito se aproprie dos significados socialmente e historicamente produzidos ou em produção.

A mediação é possibilitada através dos signos: *“linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos”* (MOLON, 2003: 95). São instrumentos da atividade psicológica que tentam dar conta do sentido das situações ou dos significados processados ao longo das vivências.

Como um instrumento criado pelo próprio Homem e fruto do seu arbítrio (não sendo natural), os signos são históricos e, na tentativa de representar a realidade, abarcam os sentidos produzidos pelos Homens nos atos de significação próprios das relações sociais. Sendo históricos, determinados por condições sociais específicas de um modo de vida real e material, são também, passíveis ao uso e ações humanas e, desse modo, processuais e mutáveis.

Uma outra característica que podemos anunciar para o entendimento dessa discussão é um certo caráter de reversibilidade, na medida em que os signos também retornam ao Homem, um traço da dialética: os sentidos sociais mediados pelos signos

retornam aos indivíduos como novos, um certo sentido de superação ao qual Molon (2003) intitula de conversão.

Poderíamos explicitar melhor com o que Rey (2005) trata por causalidade recursiva. O sentido disto pode se dar com a compreensão da evolução da humanidade por exemplo: as produções de conhecimento que se dão na atualidade como novos estão sempre retornando às produções anteriores, utilizando-se de autores e de suas teorias que, ao serem expressas e veiculadas, se tornam elementos sociais. Entretanto, nunca são uma repetição. Trazem as marcas subjetivas de quem as seleciona e lhes dá um tratamento. Além do mais, as produções ao se voltarem ao passado histórico, não deixam de ter elementos contextuais do presente. Assim, são releituras. Caracterizam um movimento dialético de retorno à condição histórica mas, ao mesmo tempo, de produção frente a realidade vivida.

Para melhor explicitação dessas idéias retornaremos à dinâmica entre o inter e intrapessoal. A individuação, como a perspectiva intrapessoal, não é uma simples adesão / internalização dos significados sociais, ela é uma superação, uma conversão, uma transformação do processo de significação em andamento, onde o vivido passa a ser algo diferente do que era, sem anular o que fora: “(...) *não estando a questão da internalização de algo de fora para dentro, mas na conversão de algo nascido no social que se torna constituinte do sujeito permanecendo “quase social”* e continua constituindo o social pelo sujeito” (MOLON, 2003: 99). De modo que o Homem não só se adapta à natureza, ele também a transforma quando em sua relação com ela pode sentir, pensar, refletir etc. O Homem modifica essa natureza, atribui sentidos e isto é possível pela criação e existência dos signos, característica específica e determinante da espécie humana.

Entretanto, (Molon, 2003) ressalta que antes de serem função psíquica singular, elas são construídas, primeiro, no coletivo, nas formas das relações e na dinâmica dialógica entre o indivíduo, o outro e o reconhecimento da negatividade ou do não-eu. O movimento primeiro é de identificação quando o outro confere sentido ao sujeito. Passando a um momento onde o sujeito pode conferir sentido por si, o que resulta no distanciamento – dinâmica relacional, e, na possibilidade de singularização e autonomia para atos de

significação. Entretanto, esse movimento é dialético e sempre mediado pelos signos. A possibilidade de mediação através dos signos é o que sustenta a relação social, posto ser o processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas.

A linguagem assume papel central na teoria de Vygotsky, por ser o principal sistema de signos capaz de mediar o sujeito e as instâncias histórico-culturais. Apesar de Molon (2003) apontar que Vygotsky não postula o “sujeito semiótico”, a perspectiva de sua teoria nos leva a pensar não só no sentido instrumental da palavra, mas no sentido inserido no discurso – trama comunicacional da relação. A linguagem, através dos signos, tenta dar conta do sentido das coisas, mas pensar na dimensão semiótica, é pensar na ordem da semântica, na ordem das diferenças, dos múltiplos sentidos.

O sujeito semiótico, é sujeito de linguagem/comunicacional no seio da relação social e agindo a partir de uma base material. É importante frisar que são os mediadores semióticos, principalmente a linguagem, que permitem a construção simbólica dessa realidade concreta/material pelo e no sujeito e, por meio da consciência: o sujeito produz significados e recria sua história.

Sua contribuição reside em ressaltar o lugar em que põe a linguagem na constituição do comportamento social e da consciência. Pensar a linguagem na gênese da consciência, é pensar que ela perpassa toda a constituição do fenômeno humano. Só entendemos a consciência se a relacionarmos com o papel da linguagem diante dos processos de significação. Desse modo, podemos pensar a linguagem como modo específico de constituir a singularidade.

Inicialmente, aproximamos a consciência de ato reflexivo. Esta tem a função de selecionar e organizar os dados do mundo para que o sujeito possa intervir. Entendendo o Homem como ser de relação e no mundo, ter consciência é entender-se como fazendo parte desse mundo e então, é ter a capacidade de perceber e refletir sobre o mundo a partir de sua própria ação - tendo consciência de si. Mas para ter a consciência de si mesmo é necessário ter a consciência do outro. Na realidade, só existe o reconhecimento do eu mediante o

reconhecimento do outro e essa ação conjunta só é possível se considerarmos a mediação semiótica.

Não podemos falar de semiótica sem nos referirmos à mediação e tampouco aos signos. O signo é instrumento da atividade psicológica. As relações não são diretas, são mediadas por instrumentos semióticos – signos, essa função mediadora ocorre no ato de significação, é papel do ato de significação. Não é do significante – signo e nem do referente – sujeitos ou objetos das situações. A significação ocorre na relação mediante o ato comunicativo. Os signos se constituem na base da comunicação das relações, tendo natureza processual e dialética.

A significação não está no signo em si e nem no objeto, mas no sentido que adquire durante o ato comunicativo. Desse modo, ascender ao campo semiótico é sair da noção de instrumentalização dos signos e ir à lógica do discurso no nível de linguagem, próprio da relação interativa. O processo de significar não se restringe ao ato de nomear, está para além disso, porque envolve o ato de pensar sobre e dar-lhe um significado (Molon, 2003).

Analisando sob a égide da linguagem, o signo dá conta de uma parte da realidade: a nomeação designa, discrimina ou categoriza, generalizando um saber que é comum a determinado grupo social. Mas, também é fenômeno do pensamento, quando do processo de significação e doação de sentidos. Há uma relação de interdependência entre pensamento e linguagem: É através dos signos que o pensamento ganha forma, os signos só têm sentidos porque expressam os pensamentos. Entretanto a relação entre os signos e os significados não é direta: é o sujeito que, se utilizando dos signos constrói os significados. É o sujeito quem promove a relação entre a situação dada e o signo, pelo, ato de significação, de modo que o significado em si é resultado também da ação do sujeito. E como vimos debatendo ao longo do texto: o sujeito não é isolado, mas é um sujeito em relação, que tem uma certa tradição histórica e, vive determinadas condições sociais.

O significado e o sentido pertencem à consciência, mas necessitam dos sistemas de signos para operar, daí a estreita ligação entre consciência e linguagem. A consciência é a instância onde operam as funções psicológicas superiores e operam de forma

interconectada e permanentemente: *“sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que estes acontecem a partir dos e nos processos volitivos”* (Molon, 2003: 91). A ação significadora envolve as funções psicológicas superiores, dentre as quais o pensamento.

Assim como a linguagem, os pensamentos, sentimentos enfim, as funções superiores, são inicialmente sociais, a volição também o é. É pela presença de significados e sentidos que a consciência constrói novas conexões e atividades. Como dissemos no início do texto, há uma série de situações para as quais não existe um sentido pessoal próprio, mas é construído nas relações e a partir delas e a todo momento nos deparamos com novos significados sociais e situações para as quais poderemos desenvolver sentidos próprios. Desse modo, evidencia-se a natureza social, histórica, processual e dialética da consciência:

“A consciência é um sistema integrado em uma processualidade permanente, em que todos os diferentes componentes alteram sua composição ao mesmo tempo em que ela também determina a estrutura do significado e a atividade formativa do sentido, administrando sua dimensão semântica e, primordialmente, entrando em contato com as outras consciências” (Molon, 2003:109).

A consciência é permanentemente influenciada pelos significados sociais e pela singularidade dos indivíduos. Uma relação constante entre o singular e o social, entendendo que ambos estão “localizados” em determinado contexto no qual a vida acontece e, frutos de um processo histórico. Considerando o Homem como ser de relação e no mundo, ter consciência é entender-se como fazendo parte desse mundo e então, é ter a capacidade de perceber e refletir sobre o mundo a partir de sua ação - tendo consciência de si. Mas para essa consciência de si é necessário ter a consciência do outro.

Consideramos que o campo da linguagem e da relação, é base que constitui todo o funcionamento psicológico superior e provoca a que ele se individualize sendo por si capaz de gerar seus próprios sentidos a partir destas relações. Desse modo, só podemos entender a consciência se levarmos em consideração os códigos de linguagem ou os processos de significação pelo quais a pessoa vivenciou, considerando as dimensões universal e singular e entendendo que a produção dos sentidos demarca um modo peculiar de estruturação psicológica.

“O sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades” (Molon, 2003: 115). A partir de várias interconexões e funções psicológicas se manifestam, caracterizando-o como ser significativo dos eventos da vida: pensa, sente e diz. Possui a consciência em desenvolvimento e em função da condição existencial bem como a partir das mediações semióticas em que esteja envolvido.

Como dissemos no início do trabalho, Vygotsky (2007, 2008) postula uma teoria da psique quando tenta dar conta de como o social se torna psicológico. Sua teoria, na perspectiva de Gonzalez Rey, ao postular os conceitos de Subjetividade Social e Personalidade se transforma em uma teoria da Subjetividade de natureza Histórico-Cultural.

3.3 – Subjetividade Social e Personalidade

Como já abordado nas sessões anteriores do texto, para tratar as questões referentes à constituição subjetiva ou desenvolvimento humano é preciso recorrer a um sujeito. A definição de subjetividade proposta por Gonzalez Rey não tem nada em comum com os atributos essencialistas, causais ou universais que se associam a compreensão da nascente noção de subjetividade na era moderna.

A perspectiva do autor é a de que a partir das complexas bases naturais e culturais, o homem desenvolveu um psiquismo histórico e cultural que se expressa como constituído e constitutivo dessa mesma cultura, sem que desapareça nela, porque mesmo fazendo parte de uma dimensão social e cultural maior, a especificidade desse psiquismo está na constituição histórica do sujeito psicológico concreto e em suas diferentes formas de agrupamentos e institucionalizações.

A subjetividade é definida por Rey (2002) como a forma ontológica do psiquismo quando passa a ser definido essencialmente na cultura, através dos processos de significação e de sentido subjetivo que se constituem historicamente nos diferentes sistemas de atividade e comunicação humanas.

O psiquismo não aparece como instância que determina os comportamentos humanos – teoria do homúnculo, nem tampouco o social determina completamente essa instância. Essas perspectivas anteriores evidenciam uma noção de causalidade simplista e unidirecional a respeito do que constitui a subjetividade humana.

Percebemos um entendimento dialético de subjetividade a partir de Rey. Baseado na teoria dos sentidos de Vygotsky, o autor coloca que o homem é ativo no processo de constituição de sua subjetividade: ele produz sentidos, a partir das suas relações com o mundo. O homem não tem pleno domínio / controle sobre os eventos sociais que vive, ele os recebe mas também não recebe passivamente: age interpretando e construindo sentidos, configurações de sentidos, que orientam sua ação. É claro que os sentidos possuem sua base social de onde são originários.

Cunha (2000), referindo-se à teoria vygotskyana, afirma o sócio-interacionismo como um marco que inaugura a concepção relacional, indivíduo-social, de bases históricas. Segundo a autora, o teórico Gonzalez Rey incorpora a concepção Vygotskyana, apontando o psiquismo humano como a apropriação da cultura pelo homem. A partir deste teórico, o estudo da subjetividade se amplia: podemos pensar no sentido e no significado que cada conteúdo psíquico tem para o indivíduo e assim passar a compreender o que é e como se desenvolve a subjetividade individual ou personalidade.

É preciso deixar de pensar em termos de dimensões isoladas e únicas e passar a pensar em relações e funções: “ *al hablar de subjetividad no nos referimos a entidades fijas y estáticas, sino a procesos complejos, donde sus forma actuales de organización están comprometidas con el curso de aquellos procesos em que se expresan y desarrollan: em este caso, los procesos que caracterizan la expresión del hombre como sujeto concreto*” (Rey, 2002: 23).

Segundo Rey, a subjetividade é um conceito que orienta a compreensão do psiquismo como um sistema complexo. A personalidade é a categoria utilizada para definir os processos complexos e diferenciados da subjetividade individual, expressando uma natureza processual e contínua. Assim, o psiquismo¹³ aparece simultaneamente como processo e organização. Em sendo processo, a subjetividade representa as múltiplas realidades que são vividas “entre” os indivíduos – o espaço necessário de interação, com movimentos próprios de diferenciação, identificação e produção de significados. Como organização compreende-se que o indivíduo é afetado pelos significados sociais e, partindo desses, pode atualizar ou construir novos sentidos.

Esse entendimento de subjetividade implica em compreender o psiquismo como fenômeno histórico-cultural, implica em colocar o individual e o coletivo em um nível de relação que não pode ser cindida e que, apesar de serem inseparáveis, são diferentes e aparecem como momentos da subjetividade social e individual.

Essa relação é o protótipo da causalidade recursiva: a subjetividade social e individual constituem e são constituídas a partirdo outro e pelo outro, mas a noção não se estanca aí, esse modo de constituição é resultante de uma compreensão dialética, ou seja, a síntese resulta sempre diferenciada. Não é só o somatório do que foi a tese e a antítese, é, sobretudo, o resultado da interação das duas que retorna ao sistema como um novo elemento. Esse modo de constituição é o próprio processo de auto-organização e também, o de subjetivação que caracteriza o próprio desenvolvimento humano.

¹³ No sentido de que estamos tratando nesse texto, o psiquismo se refere a subjetividade individual ou personalidade.

Desse modo, cabe-nos a compreensão de que o social é constituído mediante os múltiplos sentidos atribuídos pelo individual, e que a expressão do individual é sempre uma representação dos sentidos gerados na interação social. Resulta dessa interação (tensão) o substrato primeiro que permite a autorganização: a aprendizagem. O que os sujeitos aprendem são representações das múltiplas interações sociais e passam a ser expressos como elementos constituintes do ser individual: *“Assim, desde esta perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender.”*¹⁴

O desenvolvimento humano para o autor é um fenômeno plurideterminado, mediado pela comunicação e ação no mundo. A aprendizagem faz parte dessa trama e é considerada um processo complexo que possibilita o aparecimento de configurações ou sentidos para os sujeitos, resultantes da interação. Facci (2004), baseando-se nos pressupostos histórico culturais, postula que a aprendizagem é o mecanismo pelo qual as funções psicológicas superiores são desenvolvidas.

A aprendizagem é então um processo psíquico central para esta teoria. Não é entendida como um conceito puramente cognitivo ou comportamental. Podemos compreendê-la em nível de constituição processual da subjetividade que adquire sentido em cada sujeito concreto e em cuja expressão se integram as diferentes formas da subjetividade social e individual.

A aprendizagem é, então, uma complexa configuração subjetiva individual e está diretamente ligada aos aspectos de subjetividade social que o sujeito concreto experiencia.: *“(…) en este sentido el aprendizaje expresa una compleja configuración subjetiva individual, que de forma permanente está comprometida com las situaciones que el sujeto enfrente dentro del espacio de subjetividad social en que tiene lugar su desarrollo.”* (Rey, 2002: 28)

¹⁴ González Rey (UniCEUB e pesquisador associado da UNB),
A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.

Rey desenvolve a categoria da configuração “(...) *que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual*” (Rey, 2005: 204). Não tem um conteúdo universal para todos e para todas as situações. É antes, flexível e se constitui no funcionamento de um sistema. As configurações são os elementos de sentido dentro do comportamento de um sistema subjetivo: social ou individual.

Elas representam uma forma organizativa, uma unidade constitutiva da personalidade e integram diferentes estados dinâmicos desta. As configurações na realidade são momentos constitutivos do desenvolvimento do sujeito. Desse modo, são variáveis e dizem respeito às circunstâncias específicas, dado o fato de existir uma multiplicidade de situações sociais e de aprendizagens. Assim, são unidades funcionais / psicológicas de estados dinâmicos diferentes que aparecem estreitamente relacionadas com outros sistemas de configurações, todos adquirindo sentido subjetivo dentro do momento atual em que se encontra o sujeito psicológico concreto. (Rey, 2002)

A apropriação do social pelo psíquico não é uma mera interiorização, é uma constituição, uma configuração. As configurações se integram ao processo de sentido subjetivo que transcorre com a expressão do sujeito, influenciando todas as condutas e, sendo influenciadas por essas. O caráter relativamente estável das configurações se expressa devido ao caráter histórico da personalidade. Entretanto elas não são rígidas (que definem *a priori* um sentido subjetivo único e unidirecional) e se relacionam entre si e com a realidade adquirindo sentido subjetivo dentro do momento atual em que se encontra o sujeito psicológico concreto. (Idem, 2002)

Nesse sentido, falamos de processos de subjetivação: as formas de subjetivação das diferenças individuais, ou poderíamos falar na forma como a personalidade vai se estruturando, possuindo estreita relação com os modelos dominantes de subjetividade social: “*Essa subjetividade individual, que passa por diferentes contextos sociais de subjetivação, se constitui dentro deles e, atua como elemento diferenciado do desenvolvimento dessa subjetividade social.*” (Rey, 2005: 205)

A personalidade se constitui no processo de desenvolvimento dessas configurações parciais de sentidos. O conjunto dessas configurações e a relação que elas estabelecem entre si marcam o espaço da subjetividade individual ou, da personalidade. A personalidade não é um lugar arbitrário e estático que condensa o somatório de conteúdos psíquicos, ela é uma complexa organização desses conteúdos, é a própria dinâmica de integração dos mesmos. Daí entendermos que a lógica da relação é uma condição para pensarmos tanto na relação do indivíduo com o social quanto para a estruturação dos significados produzidos pela interação social. (Cunha, 2000)

O conceito de configuração permite pensar a personalidade integrando o sujeito e sua história como elementos que aparecem em suas ações e em seus pensamentos,. “tudo ao mesmo tempo e agora” (Cunha, 2000) Significando que o momento atual traz os sentidos passados, aliás, o momento atual é percebido, vivido, sentido e significado partindo de configurações subjetivas já desenvolvidas no passado das pessoas e a partir das quais as possibilitam a estar no mundo.

É porque a personalidade se estrutura dessa forma que podemos falar de resignificações e atualizações dos sistemas de configuração psíquica, diante da própria existência concreta, material e relacional. Da mesma forma, entender as repetições, as negações e as novas construções de sentidos em processo dinâmico e histórico da constituição de si. Adentrando no universo subjetivo dos sujeitos, afirmamos o caráter relacional, histórico, processual e contínuo da personalidade (Cunha, 2000).

Para Rey, afirma Cunha (2000), a personalidade enfatiza a subjetividade como um sistema de formações e subsistemas psicológicos, integrando-se mutuamente, se expressando de diversas maneiras e apresentando sentidos próprios de acordo com a formação em que se integre. Expressando o caráter contextual e histórico da subjetividade, condições que definem sua natureza irreduzível e múltipla dentro das relações onde, permanentemente, se expressa e se desenvolve.

Compreender a personalidade como sistema de configurações psicológicas significa, entre outras coisas, considerar as condições histórico-sociais como parte integrante do psiquismo. Cunha (2000) lembra-nos que o desenvolvimento do Homem é guiado por ele

mesmo; suas motivações, interesses, etc. De fato, as configurações subjetivas são definidoras a partir do que o sujeito faz e da forma como faz, mas guardam as particularidades do meio em que ele se desenvolve.

A personalidade especifica a questão ontológica da vivência individual. Possui influência social e cultural, mas por se caracterizar pela construção de sentidos e significados a partir das vivências ou experiências sociais, também possui influências únicas e específicas das vivências e história daquele indivíduo, ou seja, dos seus próprios sentidos ou configurações. Levando em consideração o caráter interativo da existência humana, afirmamos que a personalidade é cíclica e mutável: no contato com o social ela se reconfigura e se atualiza, já que novas aprendizagens e a ampliação dos conhecimentos estão sempre ocorrendo

O sujeito é o ponto de confluência entre as subjetividades social e individual. *“el sujeto es resultado de su historia individual, em la cual se constituye como personalidad y, simultáneamente, representa um momento activo em constitución de la subjetividad social dentro de cual se desarrolla de forma permanente como personalidad”* (Rey, 2002: 27 – 28).

A diversidade de fatores que estão implicados na personalidade não se esgota na instância individual. O sujeito é a expressão do seu sistema de relações e, simultaneamente, expressão da história dessas relações, como sujeito é assujeitado. É no sujeito que se presentificam as unidades “personológicas” e histórico-sociais de sua relações: *“el sujeto em sua condición existencial concreta, siempre está dentro del juego de fuerzas de la subjetividad social em la que se desarrolla, sin embargo, nunca pierde su carácter activo dentro de aquella, a esar de que su influencia sobre aquella em algunos momentos sea realmente pequena”* (Rey, 2002: 29 – 30).

O sujeito desenvolve e apresenta suas expressões dentro ou a partir da multiplicidade de sentidos e significações que cria / desenvolve em sua vida social os quais lhes faz sensível para determinadas questões em detrimento de outras com as quais ele não teve contato ou não lhes são figurais e frente aos quais ele tem de tomar posições e atitudes

e empreender diferentes caminhos de escolhas pessoais. E uma vez estes caminhos escolhidos se tornam novas fontes de subjetivação. A categoria sujeito representa o caráter ativo, concreto e implicado com sua história e com o momento atual de sua *existência* “*las acciones del sujeto no son ni consecuencia ni causa de una naturaleza diferente de él/ella, sino parte de un proceso que las integra como constituyentes y constituídas del sistema donde ellas se definen: la subjetividad*” (REY, 2002: 32).

A categoria da Subjetividade Social de González Rey surge com a intenção de romper com a arraigada idéia de que a subjetividade é um fenômeno individual e que ocorre “*dentro*” do sujeito. O autor defende a tese de que a subjetividade é um fenômeno complexo, produzido simultaneamente no nível do social e do individual e que reconhece o caráter histórico – social das experiências vividas. Isto significa que “*(...) uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual*” (Rey, 2005: 202).

A partir desta perspectiva, tanto a subjetividade deixa de ser localizada dentro do indivíduo, como os processos sociais deixam de ser vistos como externos ao indivíduo. Estes passam a ser compreendidos como processos implicados dentro de um sistema complexo: Subjetividade Social, no qual os sujeitos são, simultaneamente, constituintes e constituídos. A perspectiva não é de uma entidade universalizadora e estática para além dos indivíduos e do social. O desenvolvimento do social e do individual depende da forma como essa relação é estabelecida.

A partir dessa teoria, observamos que a subjetividade é uma categoria que tem uma dimensão singular e universal. É a própria interconexão do sujeito e do coletivo, entendendo que a sua característica não é só a de articular estes dois pólos, pois está para além de uma comunicação: ela é, ao mesmo tempo, fruto de uma constituição. A subjetividade é a construção dos recursos psíquicos de uma pessoa, mas por outro lado, o que dá o contorno ao que um indivíduo pode ser ou não, em grande medida, é o social. Se o social assume uma configuração mutante e diversificada, também o sujeito ressoa esta face mutante e mutável (Ferreira, 2005).

Em contrapartida, o social está vinculado aos diferentes sentidos da ação humana nos diversos espaços da vida coletiva, compreendendo que a subjetividade social não é um simples somatório de significados, mas a articulação destes, dentro do processo histórico, gerando, inclusive, novos sentidos. Ao falar de subjetividade social, “(...) *estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social*” (Rey, 2005: 203).

O que se sobressai ainda é que nesse movimento de constituição mútua, o sujeito também retorna ao social. O sujeito desequilibra esse sistema social, da mesma forma como o social o faz. Esse desequilíbrio pode converter-se em elemento de tensão e ruptura que conduz ao desenvolvimento da própria subjetividade social, porque a própria estruturação do sujeito implica em novas formas de relação social que implica em momentos de significação e estruturação do próprio social (Rey, 2005):

“A subjetividade social se produz em espaços constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história” (Rey, 2005: 205).

A subjetividade social é o sistema que integra as configurações subjetivas grupais e individuais que se articulam na instância social, implicando das mais diversas formas, os agrupamentos e instituições que formam a sociedade. Ela irá variar de acordo com cada agrupamento social, como grupos de trabalho, de religião, família, etc, mas também dimensões políticas, econômicas, legais... Isso não exclui o indivíduo, o coloca dentro de uma dimensão social e cultural de onde, juntamente com sua ontogênese – sua história pessoal, irá se estruturar ou se constituir.

“precisamente el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada em lãs distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta” (Rey, 2002: 30).

Aqui reside portanto, a contribuição teórica de Rey que, partindo de concepções Vygotskianas mais gerais, extrai uma lógica para pensar os sujeitos e subjetividades. Ele explica que é uma concepção para além da noção de interação, mas que surge a partir dessa. Desse modo, não se pode esgotar o fenômeno humano da interação sem considerar a história que faz parte tanto da dimensão individual quanto social, sem o risco de simplificar o olhar (Cunha, 2000).

A interação é um momento posto, é condição inicial das relações, mas nem sempre as influências de uma dada interação podem ser compreendidas no momento em que ela ocorre. Em favor disso o autor fundamenta a historicidade: a situação de interação pode elucidar ou tocar várias configurações subjetivas. Essa circunstância é sentida e vivida a partir de suas próprias unidades subjetivas construídas em momentos passados e, sendo assim, assume a continuidade das interações em uma postura ativa de construção e reconstrução do conhecimento – pessoais e sociais (Cunha, 2000).

Cunha (2000) ressalta ainda que o Homem faz parte de vários agrupamentos sociais relevantes no seu desenvolvimento. A esse respeito, afirma que é nas múltiplas interações que o sujeito se constroi e atualiza (resignifica, reconstrói) suas configurações. Cabruja (2002) aborda o encontro intersubjetivo e a noção processual da subjetividade : *“a questão da diferença estaria não na perspectiva da diferença entre as subjetividade individuais no encontro social, mas nas diferenças da subjetividade individual com ela mesma no seu processo de constituição.”* Cabe a nós tomar essa idéia como central: a diferença individual dele consigo mesmo, nos faz retornar ao pressuposto de aprendizagem e organização – natureza processual e auto-organizativa da subjetividade, fazendo um

grande contraponto com as entidades prisioneiras de polaridades próprias da racionalidade moderna.

A subjetividade individual é eminentemente social, ou seja, constitui-se a partir de redes comunicativas e dialógicas que se estabelecem entre as pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixar de considerá-los em relação aos outros sujeitos que participaram diretamente da sua história. E não podemos entender a constituição de sujeitos sem entender que configurações foram se estruturando e se reestruturando na trama da sua vida e a educação. Trata-se de uma lógica de constituição relacional e ao mesmo tempo combinatória, ou seja, o próprio movimento dos elementos subjetivos atuais implicam em vários centros ou núcleos de significação passados e, no presente, podem se atualizar: combinar, excluir, contradizer, reforçar, ampliar etc. (Cunha, 2000).

O processo de subjetivação é um processo decorrente das múltiplas interações. Antes mesmo da aquisição dos conceitos escolares, uma infinidade de aprendizagens são “postas em movimento”. Nesse sentido, podemos falar da família e das experiências potencialmente subjetivadoras vividas neste contexto, como o primeiro lócus de subjetivação dos indivíduos.

A escola e a sala de aula são espaços de vivências constitutivas, mas são espaços que também evidenciam e atualizam a realidade social dos sujeitos. Diz-nos Rey (2002) que o espaço educativo é um espaço de convergência e divergência social, onde os sujeitos representam os inúmeros sentidos e significados vividos em outras formas da vida social. E desse modo, tanto a vivência escolar quanto a formação profissional – interesse de investigação desse trabalho - possibilitam a significação e a resignificação subjetiva.

Muito do que o professor vivencia no hoje são imagens atuais que passam pelo crivo de sua subjetividade. De um modo ou de outro, o que ele é chamado a ser e fazer no cenário educacional passa antes por ele mesmo, de modo a construir novos sentidos ou de redirecionar outros. Passa por suas interpretações sobre fatos e sobre o cotidiano, atualiza seu passado e sua história.

O que começamos a apontar sobre a formação profissional, elemento de discussão do próximo capítulo, é que esta formação pouco (ou nada) considera a subjetividade ou a pessoa do professor, sua história e trajetória de vida. Mesmo tendo os textos e trabalhos de Antônio Nóvoa (1998) apontando, desde a década de 90, para a importância de compreendermos a pessoa do professor, ainda esbarramos na mesma realidade de 20 anos atrás: não há espaço e nem autorização para se formar profissionais levando em consideração suas histórias de vidas e suas aprendizagens.

Iv – Capítulo 3: ... E NOS TORNAMOS PROFISSIONAIS

Buscamos nesse capítulo refletir sobre formação profissional a partir de três momentos: o primeiro refere-se à marcadores históricos sobre essa temática no cenário nacional. Seguimos trazendo contribuições teóricas acerca da realidade profissional dos professores debatidos por teóricos da atualidade. E finalizamos discutindo aspectos da formação docente de modo mais específico, abordando teóricos que debatem a relação entre formação profissional e história de vida.

4.1 – História da Formação de Professores.

Optamos por começar este capítulo tratando de aspectos históricos porque queríamos compreender como o pensamento educacional sobre a formação de professores foi se desenvolvendo ao longo dos períodos históricos: compreender os princípios ou ideologias, as resoluções políticas, os modelos de formação e etc, a fim de termos melhores subsídios para discutir as questões atuais sobre formação de professor e subjetividade docente. Isso se justifica ainda pelo fato de a pesquisadora não possuir formação inicial na área de Educação.

Tanuri (2000), afirma que dado recorte histórico é necessário frente as modificações no cenário educacional atual que impactam diretamente a temática da formação docente: *“momento em que a escola normal é elevada a nível superior, em que se discuti o “locus” de formação de professores (Universidades versus Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto pedagógico e os saberes implicados nessa formação (...)”* (2000: 61)

Se entendemos que a formação profissional é um momento significativo da vida dos sujeitos e se entendemos ainda que os contextos, relações, normatizações e ideologias do trabalho a ser realizado se constituem como a condição material de existência, é relevante afirmar que tais vivências, em virtude das aprendizagens requeridas para o exercício profissional, são elementos que desencadeiam reconfigurações subjetivas.

Compreendemos ainda que, um ideário educacional que se faça verdade em dada época da história, não se estrutura de forma isolada e específico à realidade escolar, mas sobretudo, está vinculado à ideários sociais, políticos e econômicos que permeiam a própria organização social de modo a também estruturar o que chamamos e tratamos por subjetividade Social nos capítulos anteriores.

Então quando pensamos em como a educação deve funcionar, que princípios deve seguir, quais os modelos, que finalidade deve atingir e cumprir, estamos pensando sobre os pressupostos e exigências a partir de onde se estrutura a vida dos sujeitos que optam pela educação como profissão.

Assim, podemos trazer à tona questões que surgiram ao longo das pesquisas: o que tem sido exigido como função e papel dos professores ? Em que medida eles estão sendo formados para atingir os objetivos educacionais de nosso século ? Que trajetórias a história revela sobre os projetos educacionais ? Que percursos formativos têm sido oferecidos para este fim e em que medida essa história apresenta repercussões atuais sobre os sujeitos professores envolvidos? Na realidade, é perguntar sobre que circunstâncias esses sujeitos foram e são subjetivados e como os feitos passados repercutem ou retornam nos dias atuais.

É desse modo que entendemos ser necessário trazer as contribuições históricas. Posicionamos-nos no sentido de compreender que a formação profissional está no cerne das problemáticas educacionais, central ao projeto de pesquisa que, ora se desenvolve. Para tanto, essa história deve ser conhecida, discutida e questionada.

Segundo Saviani (2009), a formação de professores só se torna uma medida institucional no século XIX quando, após a Revolução Francesa, a sociedade se depara com a necessidade de universalizar a instrução elementar e portanto, com a necessidade de formar professores, em grande escala, para esse fim. *“O caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.”* (2009: 01)

O surgimento de escolas destinadas à formação de professores esteve ligado a implementação do ideário liberal de ensino primário extensivo a todas as camadas da população e é sancionada com a Lei da Escola de Primeiras Letras do ano de 1827, que

tinha a preocupação não só de ensinar as primeiras letras, mas preparar professores de forma prática, à época, por meio do chamado método de “ensino mútuo.”

Saviani (2009) considera que, a partir dessa lei, é colocada a exigência de preparo dos professores, muito embora não faça referência à questão pedagógica, se constituindo em um preparo sem qualquer base teórica. Uma formação eminentemente prática e sem discussões teóricas levam a uma reprodução do ensino, o que ao nosso ver, o reduz a uma atividade e não a um processo. Um olhar voltado para atender as exigências sociais da ocasião portanto, objetivo, instrumental e focal.

Há a necessidade de educação para todos sem contudo, ser oferecida a educação profissional, fato este que surge ao nos depararmos com o modo como os professores seriam formados: Acerca da Lei de Primeiras Letras, em seu artigo quarto, os professores que não tivessem a instrução deste ensino deveriam instruir-se em curto prazo e às suas custas nas províncias. (Tanuri, 2000; Saviani, 2009). Acreditamos que nessa ocasião não podemos nem falar de formação de professores, mas de uma instrumentalização uma vez que a aprendizagem profissional se daria a partir de conhecimentos práticos, de modelos postos que deveriam ser reproduzidos.

Com a reforma constitucional de 1834, a responsabilidade da instrução primária fica a cargo das províncias que tendem a adotar o modelo seguido nos países europeus para a formação de seus professores. Nesse sentido, são criadas e instituídas as escolas normais que preconizavam uma formação específica voltada ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. O currículo era composto pelas mesmas matérias que seriam ensinadas, sendo desconsiderado o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009). Ainda aqui poderíamos falar de um avanço na medida em que caminha-se para além da instrução em nível elementar a grande parcela da população. Ao se falar em disciplinas vemos uma ampliação de conhecimentos incorporados ao sistema educacional. Ao preconizar que os professores deveriam ensinar esses conhecimentos, supõe-se que, como professores, eles deveriam dominar tais saberes. Podemos perceber, assim, sobre que pressupostos a formação profissional do professor passou a se ancorar: saber do conhecimento é pré-requisito para ensiná-los. Então, aos professores bastava conhecer os conteúdos.

Tanuri (2000) afirma que existiam características comuns pertinentes às primeiras escolas normais instaladas: organização didática simplória, curso breve, currículo rudimentar, um ou dois professores para todas as disciplinas bem como, infraestrutura insuficiente. Estas condições associadas à baixa remuneração, ao desprestígio da profissão e à baixa compreensão social acerca da necessidade de formação para docentes, são responsáveis pela insuficiente procura da população pela profissão e razão de constantes medidas de extinção e criação.

Uma das medidas de substituição das Escolas Normais foi o sistema dos “professores adjuntos”. *“Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais.”* (Saviani, 2009: 145). Assim, vemos um enfoque eminentemente pragmático e um sistema que retrocede ao conjecturar a inexistência de instituições voltadas ao preparo de profissionais da educação. E, portanto, passamos a entender que os problemas de formação de professores e a desvalorização sofrida, cenário atual, tem raízes sociais, culturais e históricas.

“Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” (Tanuri, 2000: 64)

A partir de 1870 iniciam-se ideários acerca da importância da educação para o desenvolvimento social e econômico da nação. Para esse fim, seriam necessários professores qualificados que só poderiam ser formados por instituições igualmente qualificadas. Entender que o desenvolvimento do país está relacionado à educação da população significa dizer que a importância do ato educacional se eleva em função dessa necessidade e, nesse sentido, são necessários profissionais que sejam formados para atender a essa demanda.

Vale frisar que, nessa época, houve abertura para o público feminino porque começa a ser defendida a idéia de que a educação da infância deveria ser atribuída à

mulher, “*uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa*” (Tanuri, 2000: 66). E então, começa-se a firmar o ato educativo como extensão ou prolongamento da maternidade, o que se conjectura socialmente como só cabendo à mulher e não se concebendo para tanto, profissionais homens.

O magistério era a única profissão que se conciliava com as funções domésticas femininas, ao passo que também resolvia o problema da pouca mão-de-obra para a escola primária. Na medida em que significava a ascensão profissional da mulher sem contudo, esvaziar as funções do lar, resolvia a carência, a desvalorização e, portanto, a falta de candidatos à docência.

Não encontramos relatos ou textos que nos dissessem sobre alguma medida seletiva, ou princípios norteadores educacionais que selecionassem os docentes. O que nos aparece é: se ser mãe é uma condição e se ser professor é uma continuação das atividades maternas, habilidades ou condição natural da mulher, não se fazia necessária qualquer intervenção nesse sentido. O pressuposto se dá muito mais por conveniência do que por um preparo específico à função docente. Não queremos, contudo, anular as experiências de vida ou a afetividade do ensino, mas evidenciar a ausência ou insuficiência de medidas formativas.

O segundo momento dessa história, intitulado por Tanuri (2000) de expansão e consolidação, surge com o novo regime governamental – a Primeira República. Entretanto, a autora aponta que esse período não trouxe alterações significativas ao cenário educacional. O governo esteve voltado para aspectos de expansão econômica do país (os grupos produtores e exportadores de café) pouco fazendo pela educação popular. Além do mais a Constituição Republicana não traz qualquer modificação sobre o ensino normal. “*A atividade normativa e financiadora do governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas.*” (Tanuri, 2000: 68) É quando se percebeu avanços nas escolas de formação de professores sob liderança de estados como São Paulo, então pólo econômico do país.

A reforma da instrução pública que ocorre em 1890 em São Paulo foi marcada pelo enriquecimento, importância dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Faz parte desse ideário reformador os princípios e fundamentos do movimento

escolanovista que, fornecendo elementos para uma revisão crítica da escola normal vigente, influencia a educação com orientações sobre o ensino voltado para o desenvolvimento e a natureza das crianças, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os fins do processo educativo. *“Essas idéias e princípios passam a nortear o estabelecimento de um conjunto de normas didático-pedagógicas e inspiraram a introdução de novas disciplinas de formação profissional.”* (Tanuri, 2000: 70-71)

Por volta de 1920 as escolas normais já haviam ampliado o nível de seus estudos, e alargado a formação profissional. Passou-se a um momento histórico no qual o modelo de formação profissional é definido. “o movimento da escola nova continuou a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e individualidade das crianças.” (Tanuri, 2000: 71)

A introdução desse ideário na legislação escolar levou a novas e significativas remodelações da escola normal que deveria possuir o caráter específico determinado pela profissão do magisterio, é assim que surge a Escola de Professores. Pudemos ver que o pensamento educacional passa da ênfase nos conteúdos para a forma como deve se dar o ensino. As escolas profissionais preconizavam os campos de experimentação, demonstração e prática de ensino em função da importância das atividades de pesquisa e experimentação das diversas disciplinas. Passa-se do ensino de conteúdos para a experimentação dos saberes e para uma maior liberdade e construção dos saberes, uma ênfase voltada para os sujeitos que desenvolvem seus saberes. Nesse sentido, se fazia útil conhecer como esses sujeitos constroem o conhecimento.

Esse movimento de focar o processo de aprendizagem dos alunos, ao invés da ênfase nos conteúdos, traz implicações diretas à formação e à função dos professores. Isso também desloca o lugar subjetivo do professor que passa a acreditar e viver outros pressupostos. Pensamos que daí decorrem nova organização e planejamento da vida, outras ações necessárias ao campo do pensamento pedagógico, e assim, formas outras de ser: posturas, crenças, ideais, sensações e sentimentos.

“Com isso a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos conteúdos a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente

as contribuições da Psicologia e Biologia. Encontra-se nos documentos legais das reformas a presença de dispositivos indicadores de idéias da escola renovada relativas ao atendimento as possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesma, a importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. (Tanuri, 2000: 74)

Em função dessas novas formas de organização da área educacional têm-se alterações diretas na concepção sobre a formação dos docentes. *“A medida que a educação ganhava importância diversificavam-se as funções educativas surgindo cursos especificamente destinados a preparação de pessoal para desempenhá-las.”* (Tanuri, 2000: 74)

É nesse sentido que Saviani aponta um período de organização e implantação dos cursos de nível superior de Pedagogia e de Licenciaturas. As licenciaturas formavam professores para o ensino nas escolas secundárias e o curso de Pedagogia, com a dupla função: formar bacharéis para atuar como técnicos de educação e, formar licenciados, os docentes dos cursos normais. O modelo de formação passou a ser conhecido como 3+1 no qual teríamos três anos voltados para os conteúdos – os fundamentos da educação, e um ano para a formação didática. O que se nota com essa resolução é que a formação profissional, ao passar para o nível superior, *“perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.”* (Saviani, 2009: 146) Entendemos que a discussão didática, nesse ano final de formação, seja justificada pelas influências da Escola Nova, posto que esse ideário trazia fundamentação eminentemente voltada para a importância da ação pedagógica.

Afirma Saviani (2009) que essa situação expressou-se de forma dualista porque, no caso das licenciaturas a formação foi marcada eminentemente pelos conteúdos, sendo o aspecto pedagógico-didático representado por aquele um ano de estudos diáticos que, acabava sendo não mais que uma exigência para obtenção do registro profissional. E o curso de Pedagogia foi marcado por uma tensão entre os dois modelos.

“Embora o seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se construir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.” (Saviani, 2009: 147)

O curso Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro tinha o objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionaria nas Escolas Normais regionais e o segundo ciclo, tinha por objetivo de formar professores e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Os cursos normais de primeiro ciclo mantinham a mesma estrutura curricular das antigas escolas normais, tão criticadas: restringiam a formação profissional à presença de duas disciplinas na série final (Psicologia e Pedagogia) bem como, didática e prática de ensino. Além de permanecerem com o modelo de conteúdos. Ao contrário dos cursos de segundo ciclo que contemplava os fundamentos de educação introduzidos com aquelas reformas da década de 1930 sob influência da “Nova Escola”, acrescidos da metodologia e da prática de ensino. (Saviani, 2009)

O ideário desenvolvimentista da década de 50 chega à educação como possibilidades de modernização do ensino atingindo diretamente a formação dos professores. Essa modernização significava trazer para o país as inovações no campo da metodologia de ensino desenvolvida nos EUA e procurar adaptá-las à realidade nacional. Essas inovações estavam relacionadas ao ideário Escolanovista e seria transmitido pelos professores formadores das escolas normais.

“Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais -, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (Tanuri, 2000: 79)

O Regime Militar traz modificações educacionais estruturais: modificou os ensinos primário e médio alterando sua denominação para 1º e 2º graus. A formação de professores para o antigo ensino primário é reduzida a uma habilitação, “*configurando um quadro de precariedade bastante preocupante*” (Saviani, 2009: 147). Ao passo que a formação de professores para ensino das últimas quatro séries do 1º grau e para o 2º grau deveria se dar em nível superior – cursos de licenciatura. O curso superiores de pedagogia deveriam formar os docentes das HEM – Habilitação Específica do Magistério e também os especialistas em educação.

Várias críticas começaram a despontar ao modelo de habilitação porque se apresentava de forma fragmentada e tecnicista. A tradicional escola normal perdia “status” de escola ou curso e era fragmentada em diversas habilitações profissionais do ensino de segundo grau. Além dessas questões ainda recebeu críticas quanto à dicotomia entre teoria e prática, entre núcleo comum e parte profissionalizante, inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade de ensino, inconsistência de conteúdo, a insuficiência de formação já que os professores com habilitação tinham que assumir várias disciplinas, inadequação do material didático e que, apesar da prática de ensino englobar observação, participação e regência, nesta época se restringiam somente à observação. (Tanuri, 2000)

A década de 70 se apresenta como mudança de paradigma na concepção da educação. Sob influências de teorias crítico-reprodutivista, a análise crítica do papel social da escola no contexto capitalista, acusou que a educação possibilitava a perpetuação das desigualdades sociais. Assim, há uma contravenção/negação aos pressupostos tecnicistas; “*denuncia do caráter alienado e alienador dos processos de formação e do seu atrelamento aos mecanismos de reprodução do sistema social capitalista.*” (FARIAS, 2008: 19) Muito embora, Silva (2007) aponte que é na década de 70 que o modelo tecnicista alcança seu apogeu com o golpe militar em 1964.

Sobre isso Farias (2008) aponta que o despertar de uma tendência não significa o desaparecimento de outras. Há a possibilidade de existência de várias

orientações num mesmo período histórico, evidenciando a contradição, o conflito e o confronto dos projetos educacionais.

É com base nessas críticas que, a partir de 1980, que as produções teóricas passaram a situar a formação do professor no contexto sócio-histórico em que está inserida, “(...) *no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes.*” (Tanuri, 2000: 82).

Com o processo de redemocratização vivido a partir da metade da década de 80, temos o interesse pela qualidade da escola e a retomada dos estudos sobre a atividade docente, tendo-se a crença na capacidade e possibilidade de mudanças. A emergência das pedagogias críticas, que resgatavam o papel do professor e da escola na dinâmica social, explicitaram, a partir de um referencial marxista, “*as insuficiências e falácias do projeto liberal na democratização do acesso à escolarização formal e suas conseqüências políticas, propondo-se, em alguns casos, a traçar caminhos para a construção de uma educação escolar comprometida com as classes populares.*” (FONTANA, 1997: 21) A perspectiva era de conceber a educação atrelada a outras estratégias de transformação social.

A partir do enfoque crítico, a formação e atuação do professor passam ser vistos de forma diferente: o fazer do professor pressupõe uma ação como prática social, visualizando o compromisso político e comprometido com o projeto de emancipação humana. Assim, a formação precisa capacitar o professor para promover a transformação social, compreendendo a realidade como histórica e dinâmica e se posicionando de forma reflexiva e crítica em seu contexto. Da mesma forma, considera o papel do professor central para a mediação do conhecimento. Este deve exercer sua função pautado nos saberes pedagógico e de vida. (FARIAS, 2008)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 96) estabelece que “*a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação(...)*” (Tanuri, 2000: 85). Entretanto a Lei admite como formação mínima, a

oferecida em nível médio. *“Tudo indica que, apesar de conquista legal, a formação superior continua a ser um desafio para os educadores.”* (Idem). Essa é uma questão interessante: apesar de esses cursos formativos serem avanços em regiões onde não há formação superior teme-se um nivelamento por baixo, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração, face a uma formação eminentemente prática, desvinculadas as possibilidades de pesquisa. (Saviani, 2009)

Vimos que apesar de tantas modificações no campo da formação docente, não temos nos dias de hoje um referencial que norteie como a formação deve se dar. Saviani (2009) coloca que essa realidade é caracterizada por uma descontinuidade sem rupturas, modelos de formação docente que se contrapõem: o primeiro, intitulado de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, postula a formação de professores voltada para a cultura geral, cabendo a estes o domínio dos conteúdos das disciplinas a serem ministradas. O segundo, intitulado de modelo pedagógico-didático se contrapõe ao primeiro na medida em que postula que *“a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.”* (2009: 02)

E então o autor aponta que estes dois modelos co-existiram em instâncias diferentes da educação. O modelo dos conteúdos culturais – cognitivos esteve no cerne da ideologia da formação nas Universidades desse modo considerava que a formação pedagógico – didática viria em decorrência do domínio dos conteúdos, da prática docente ou ainda, dos treinamentos em serviço. Entendemos que essa era a realidade dos cursos de licenciatura para aqueles professores que se voltariam para o ensino secundário. E, frisa:

“Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação.” (Saviani, 2009: 149)

Mas aponta ainda que o modelo pedagógico-didático adentra os currículos formativos pela via legal muito embora sejam conduzidos de forma tão conteudista que se percam de seu sentido inicial. Essa discussão é pertinente na medida em que nos propomos ouvir relatos de professores de ensino médio e assim o que de específico ocorre nas suas

formações. O que Saviani (2009) aponta sobre o caso das licenciaturas é o dilema de como articular os dois modelos formativos porque consagrou-se “*uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referido, considerados competências de duas unidades universitárias distintas*”(2009: 150): a formação dos conteúdos se dá pelos institutos específicos e a formação didática se dá pela faculdade de educação. É o debate entre “o quê” se ensina e “como” se ensina.

E de fato, ficamos a pensar no caso de um professor de física, ele estuda os conteúdos pertinentes à área de estudos, ele dará aulas sobre esses conteúdos, se em sua formação as disciplinas pertinentes aos fundamentos educacionais são vistos na forma de conteúdos, tais conhecimentos não passarão de etapas a serem cumpridas sem conexão qualquer com a realidade de sala de aula. Saber a teoria da didática não implica em saber ser didático. Ele acabará se utilizando das experiências de vida para o exercício profissional.

“Constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas¹⁵ abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídas das formas que os veiculam.” (Saviani, 2009:151)

Passamos então, a discutir, na seção seguinte, questões pertinentes ao cenário educacional atual e a formação docente

4.2 – A Formação de Professores e a Realidade Educacional Atual

Para falar de formação do professor relacionando-a à subjetividade docente necessitamos ampliar a discussão. De acordo com Buscato e Aranha (2008), o último EducaCenso aponta que a formação profissional é a segunda grande carência dos professores, perdendo somente para as condições laborais (jornada exaustiva de trabalho e o excesso de alunos em sala de aula). Diz Saviani (2009) que essas condições materiais de

¹⁵ Formas ao se referir ao modelo didático-pedagógico, que concerne ao modo como o ensino se dá.

execício da profissão, acrescida da questão “salário”, não só neutralizam a ação do professor, mesmo que fossem bem formado, também dificultam uma boa formação porque operam como fatores de desestímulo das pessoas quanto à procura pela profissão bem como, à dedicação aos estudos.

Especificando a realidade educacional em termos de formação e prática docente, Buscato e Aranha (2008), revelam que entre profissionais do ensino fundamental e médio, 17% não têm escolaridade mínima exigida para dar aulas, são professores que nunca foram à universidade ou que não completaram nem o ensino médio. Sobre isto, evidencia ainda que 30% dos professores da rede pública não possuem ensino superior ou dão aulas sem ter concluído o curso.

A formação superior em faculdade de educação, é postulada pela LDB (lei 9.394. Art. 62) como condição essencial para o exercício docente, entretanto, no país, muitos não cumprem o mínimo exigido para dar aulas. Constata-se que, no ensino fundamental, a formação superior não é generalizada e se encontram ainda, professores atuando em áreas divergentes às da sua formação (Vieira, 2008). Para dar aula de 1ª à 4ª série o diploma universitário não é obrigatório, faz-se magistério na modalidade de nível médio.

Apesar de estes dados nos mostrarem uma realidade: a da necessidade de formação profissional, Vieira (2008) argumenta que os indicadores sobre a qualificação docente nos últimos dez anos revelam expressivo aumento dos níveis de formação dos professores de todo o país. Entretanto, argumenta que mais formação não tem se traduzido em mais aprendizagem. O que é endossado por Santos e Bernardes (2010) ao afirmar que

“os inúmeros cursos e projetos de formação continuada propostos e realizados, constituindo parte significativa das propostas governamentais e do projeto político educacional, com o objetivo de reverter os índices de fracasso, apesar de envolver boa parte dos recursos financeiros destinados à educação, quase nenhum resultado vem apresentando.” (2010: 14).

Discussão esta que vem, desde a década de 90, questionando porque, apesar de tantos investimentos, e do crescente número de docentes com nível superior, embora muitos de questionável qualidade, a situação da aprendizagem dos alunos nas redes públicas de ensino ainda não melhorou.

A pesquisa da Unesco (2004) aponta que é possível considerar diversas variáveis que justifiquem os baixos resultados da avaliação da educação, mas os pesquisadores são categóricos em afirmar que uma das explicações está no “fator docente”¹⁶. A esse respeito, nos anos 90, Nóvoa (1998) já anunciava ser difícil mudar a Educação sem mudar a pessoa do professor. Questão que, em 2002, passa a ser abordada pelo PRELAC, ao enfatizar a importância de bons docentes e a necessidade de investimentos não apenas na capacitação, mas, também, em seu desenvolvimento profissional e humano.

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC, aprovado em 2002 e com validade até 2017, foi elaborado diante da insuficiência do Projeto Principal de Educação – PPE em alcançar todos os objetivos propostos, desde a década de 80, para melhoria da educação. O PPE partiu de três objetivos: o primeiro, assegurar o acesso à escola antes de 1999 a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de 8 – 10 anos; o segundo, acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar os serviços educativos para os adultos; e, o terceiro, a melhoria da qualidade e da eficiência da educação e, realização das reformas nos sistemas educacionais. Como vimos no início do texto, apesar das políticas elaboradas, o nível de aprendizagem dos alunos não melhorou e nem o analfabetismo foi erradicado. (NETO e RODRIGUES, 2007)

A importância desses projetos e planos para a educação mundial é o fato de estes documentos serem centrais para a elaboração dos Planos Nacionais de Educação dos países envolvidos. O PRELAC, por sua vez, propõe mudanças significativas das políticas

¹⁶ A pesquisa define o termo “fator docente” como: “o conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores.” (Unesco, 2004: 11)

educacionais para garantir a educação para todos e atender às mudanças de desenvolvimento humano exigidas no século XXI. (NETO e RODRIGUES, 2007)

Farias (2008) aponta que o professor nunca foi alvo de tantas críticas como no momento atual, havendo muitas solicitações sobre como ser, e fazer na profissão. Ressalta ainda, que muitos dos professores não compreendem as implicações dessas exigências. Nóvoa (1997) já apontava na década de 90: *“os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar nossa profissão.”* (1997: 12)

Facci (2004), afirma que a preocupação com a formação e atuação profissionais é antiga, na medida em que se presencia uma variedade de teorias norteadoras do trabalho docente sem, contudo, apresentarem uma definição sobre qual deva ser o trabalho do professor no momento atual. Assim como pudemos tratar na primeira parte do capítulo quando nos detivemos aos aspectos históricos. Farias (2008) aponta que a educação e seus integrantes são modificados ao longo da história. Tais mudanças se concretizam mediante cenário social, político e econômico específicos. Para a educação, surgem novos formatos, teorias, metodologias e concepções sobre o papel do professor.

As mudanças operadas desde o final século XX e início do século XXI com a globalização, mesmo não atingindo a educação no mesmo ritmo de outras áreas, acaba impondo novas sistemáticas que exigem dos profissionais qualificação e atualização permanentes. Isso nem sempre vem acompanhado de melhoras nas condições de trabalho e de vida dos profissionais, o que se mostra em contradição. Os profissionais passam a ser mais exigidos e não recebem mais recursos ou investimentos. (Vieira, 2008)

Silva (2007) argumenta que os anos 90 foram marcados pela reestruturação do capital. A globalização ocasionou grandes transformações; redefinição dos modos de produção e do fluxo financeiro que impactou o mundo do trabalho, os hábitos de consumo e as representações sociais. Essas transformações trouxeram desafios para a sociedade e para

a educação de modo específico, quando são exigidas mudanças que atendam as demandas sociais.

Para essa sociedade da informação, o conhecimento é considerado central, a educação ferramenta de superação das desigualdades sociais e possibilidade de inserção dos países no mercado competitivo mundial. A meta é promover uma política de profissionalização do ensino e dos professores, objetivos que vimos com o desenvolvimento de projetos e planos para melhoria da educação – PPE, PRELAC. (Facci, 2004; Barbalho, 2007; Silva, 2007)

Nesse sentido, a formação profissional docente vem sendo vista como condição para alcançar as metas de melhoria da educação. A LDB (9.394/96) apresenta esse ideal e tem influenciado mudanças no currículo formativo exigindo mais das instituições e dos profissionais formadores. Essas mudanças trazem o elemento “Prática Profissional” – aproximação com a realidade de trabalho. (Silva, 2007)

Garcia (2007) argumenta que, não podemos negligenciar a perspectiva liberal e capitalista inerente a essas mudanças. Postula que, neste sentido, as atividades produtivas, a economia e o consumo organizaram-se de forma global, em interação mundial, intensificando a circulação de pessoas e de imagens em torno da lógica do mercado. Isso significa que não há uma base de identificação coletiva entre as pessoas, ou uma cultura mundial de sentimentos, valores, significados compartilhados por necessidades coletivas, mas, uma preocupação tanto com a formação profissional como também com o modo de vida que se volte para o atual processo de reestruturação do capital. De modo que os discursos socialmente veiculados servem para reforçar a lógica do capital subsistindo e se reproduzindo práticas sociais e educacionais acríticas, alienadas e alienantes de si, do outro e do contexto.

Freitas (2007) entende que em uma sociedade marcada pela desigualdade e exclusão próprias do capitalismo, uma política de formação e valorização dos profissionais não pode se realizar. A má qualidade de formação e a ausência de condições mínimas para o trabalho dos educadores persiste há décadas, impactando diretamente a qualidade da educação.

Afirma a autora: há uma queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho.

Denuncia que, a escassez de professores da educação básica, apontado pelo relatório do complementações pedagógicas em licenciaturas paralelas ou aceleradas aos bachareis de qualquer área, que não resolvem a problemática da escassez aliás, *“aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.”* (Freitas, 2007: 1207) O autor coloca que esse pensamento voltado para uma ilusória política de formação docente, esconde a questão enquanto *“problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.”* (Idem)

Para além disso, Saviani (2009) apresenta os dilemas da formação de professores que consiste no “embate” histórico entre forma e conteúdo: admite-se que seja necessário tanto o estudo dos conteúdo quanto os procedimentos didáticos pedagógicos, mas a questão é como articulá-los. Ao longo dos estudos históricos vimos que o modelo de formação de professores ora se baseia nos conteúdos e ora se baseia na didática. Tendo prevalecido nas universidades o modelo de conteúdos. E continua, *“Constata-se que as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam.”* (2009: 151)

Freitas (2007) analisa a questão afirmando que na atualidade há uma redução dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos em contrapartida, há uma ênfase e prevalência da concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na prática e na lógica das competências. *“A sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas, encontra-se comprometida, pela retirada desses estudos dos cursos de formação.”* (2007:1212)

Coloca a autora que não há uma política de enfrentamento e superação dessa realidade educacional. Aponta que o PNE não traz metas que contemplem a implantação da escola integral, ou a diminuição do número de alunos por sala de aula, a implantação do piso salarial, da jornada única de trabalho, contratação do professor em apenas uma escola e uma jornada compatível com os desafios sociais e de formação humana. De fato o que entendemos é que mesmo o discurso sendo direcionado para a melhoria das condições de formação profissional, a realidade se mantém contrária à essa evolução proferida. Há uma distancia entre o discurso e a prática, contradições que mantêm a lógica do capital.

Nesse íntere ressaltamos o papel da escola e do professor. Entendemos a escola como instância (re)construtora da sociedade e, o professor, como aquele que veicula as informações sociais e os conteúdos do conhecimento produzido pelo Homem. Por conseguinte, é mediador de aprendizagens e promotor de desenvolvimento. A questão que se debate é na importância da formação docente para permitir ao professor a reflexão e o entendimento da realidade social bem como, de transformação da mesma.

“Falamos, portanto, de uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve, necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola.” (Freitas, 2007: 1205)

Nesse sentido há a necessidade do desenvolvimento de uma consciência educacional política que possa fazer frente à alienação¹⁷ vivida. Facci (2004) afirma ser

¹⁷ A alienação se caracteriza pela atribuição de naturalidade aos fatos sociais, uma inversão do humano, do social e do histórico, como manifestação da natureza. Isso universaliza o conhecimento o que significa não

possível se entendermos que cabe a educação disponibilizar formas e meios para que os alunos se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, os alunos terão recursos para questionarem suas realidades para além do que está posto. Cabe aos professores a tarefa de ensinar, função que autora afirma ter sido historicamente descaracterizada por modelos de formação profissional que, de forma fragmentada, ora focalizou os conteúdos, ora focalizou os alunos, as técnicas e mesmo os professores.

Duarte (2006), aponta como a naturalização (alienação) é imobilizadora, ela cria um ambiente fértil para a difusão de idéias pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação social radical a partir de ações coletivas intencionalmente voltadas para a superação do capitalismo:

“1) na economia porque todos ficam à espera de que as misteriosas forças do mercado levem à superação dos problemas e das crises; 2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas, e, 3) na educação, porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação.” (Duarte, 2006:113-114)

Facci (2004) faz uma crítica aos fundamentos que trouxeram o pensamento educacional para o foco no professor e afirma, assim como Duarte (2006), que colocar o professor – sua história de vida e seus processos formativos - enquanto evidência das discussões da realidade educacional no que tange a sua formação é continuar não

compreender seu caráter processual e histórico bem como, entender os movimentos políticos e econômicos envolvidos. (Lane, 1989)

vislumbrando o que está no cerne da questão – o funcionamento social e reestruturação do capital. E reitera, *“Em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam-se a descrição e a narrativa pseudoliterária de casos e memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado”* (Duarte, 2006: 79)

Aqui se coloca um problema que não havíamos atentado na ocasião de elaboração do projeto e da avaliação de qualificação: partíamos da hipótese de que um dos problemas pertinentes à formação de professores estava no fato de que por serem mal formados os professores se utilizam de suas experiências pessoais. Uma outra hipótese da qual partimos se assenta ainda na precariedade de formação ao não compreender os professores enquanto sujeitos e nesse sentido não englobar suas experiências de vida no processo formativo a ponto de que a produção do conhecimento estivesse ligada à sua estruturação subjetiva, já que aprendizagem enquanto produção de sentidos e significados pessoais.

O problema se configura ao nos posicionarmos a favor de uma formação docente que priorize a subjetividade dos indivíduos e termos nos baseado em referenciais teóricos que criticam esse posicionamento no cerne das questões formativas de professores. Assim, vamos ao entendimento a que chegamos: se não temos consciência sobre os dispositivos sociais que determinam nosso modo de vida, estamos à margem de qualquer crítica à ideologia dominante, passamos a reproduzir um nível de alienação.

Lane (1989) teoriza que o ser humano pode ser mais ou menos atuante como sujeito da história dependendo do grau de autonomia e iniciativa que ele alcança. Ele é história na medida em que se insere e se define no conjunto de suas relações sociais, desempenhando atividades transformadoras dessas relações. Assim, diz ela, *“é dentro deste contexto que devemos analisar como a ideologia, presente em atividades superestruturais da sociedade, se reproduz a nível individual, levando-o a se relacionar socialmente de forma orgânica e reprodutora das condições de vida, e também como, no plano da ideologia, o indivíduo se torna consciente dos conflitos existentes no plano da produção de sua vida material.* (1989: 40-41)

Assim, Subjetividade Social e Individual fazem parte de um mesmo processo que se configura em instâncias diferentes. A personalidade dos sujeitos reproduz e produz realidades sociais distintas. A formação de professores, a partir do referencial discutido apresenta um compromisso com a transformação social mediante práticas educativas que se oponham e questionem o sistema vigente. Não nos opomos a essa função educativa, mas nos posicionamos no sentido de compreender que essa função educativa é estruturada em um momento da vida desses sujeitos. A formação profissional é a possibilidade de reconfigurações subjetivas e portanto, não podemos desconsiderar suas histórias de vida, suas experiências, crenças, construções de pensamento e produção dos sentimentos.

Não entendemos que o olhar voltado para a subjetividade signifique um psicologismo que corrobore e perpetue a alienação dos sujeitos no sistema social. Compreendemos é que a forma como possamos utilizar as histórias de vida permitam o desenvolvimento de consciência crítica no que tange à sua função profissional de professor.

Porque pensar sobre isso? porque somos sociais, constituídos subjetivamente nas relações e inseridos em uma cultura que se internaliza e é apropriada pelos sujeitos no ato da relação e da comunicação. Discutir subjetividade e formação de professor dentro da perspectiva que se quer neste trabalho, implica em conceber uma visão sobre a realidade sócio-cultural em que se vive.

O atual fenômeno da globalização permite a ampliação das fronteiras e ilusórias percepções de liberdade e controle da própria vida. Entretanto, se apresenta como nova forma ou nova roupagem de controle social. (Facci, 2004) *“A globalização tem como característica, entre outras, a imposição e o estabelecimento de padrões os quais, ao mesmo tempo em que anulam, abrem horizontes”* (Barbalho, 2007) Uma das contradições sentidas na educação é a socialização do saber.

“Uma sociedade que produziu tanto conhecimento, o veicula em forma de rápidas informações e de modo parcial, para manter os homens atrelados aos valores de troca, e põe o profissional encarregado historicamente de repassar o saber em forma de ensino, em condições cada vez mais difíceis

e alienadas, quer no que se refere às suas atribuições, quer no que se refere ao desenvolvimento da sua carreira e condições sócio-econômicas que ela propicia.” (Facci, 2004: 103)

Tal discussão nos faz pensar na relação teoria e prática na formação profissional docente que, segundo Silva, é concebida sob a lógica funcionalista e pragmática, visando atender as demandas do sistema sócioeconômico vigente. Diz que a legislação cria e regulamenta “*o componente curricular Prática Profissional, atribuindo-lhe a função de eixo articulador dos aspectos teóricos e práticos no currículo por competência.*” (2007: 286 – 287)

Coloca ainda que, apesar de estar veiculado na legislação educacional, a junção entre teoria e prática ainda está no plano do discurso. “*Apesar dessas orientações, a dicotomia teoria/prática persiste, além de outras, por razões ideológicas e políticas.*” (Idem) Considera que em uma sociedade capitalista que prioriza a produção, “*a separação entre teoria e prática constitui aspecto fundante dessa organização*” (Idem), sendo essa aproximação possível somente diante de uma outra forma de organização do trabalho.

Dadas as condições concretas e materiais da realidade educacional: salário baixo, falta de estrutura e recursos, excesso de alunos, nível sócio-econômico dos alunos etc., e das grandes dificuldades de se aplicar sistemas teóricos pedagógicos à educação, já que a teoria está dicotomicamente longe da prática, o que passa a ser solicitado para o exercício profissional é a disposição e a boa intenção dos docentes, não exatamente uma capacitação ou formação. Uma certa noção de heroísmos ao invés de profissionalismo.

Isso é debatido por aqueles que argumentam ser a formação profissional eminentemente teórica e portanto, distante das necessidades que se apresentam no cotidiano. “*Esses cursos formam pensadores de educação, não professores. É comum que os graduandos fiquem íntimos das teorias, (...) mas cheguem à escola sem saber como recuperar um aluno que, na 4ª série, ainda não aprendeu a ler.*” (Buscato & Aranha, 2008: 74 – 75)

Voltamos ao que a legislação postulou como competência docente: a junção entre teoria e prática. A impossibilidade do fazer traz, na atualidade, a vivência de mal-estar que vem como resultado das contradições e conflitos gerados no próprio processo histórico-social. Um modo de existência que se consubstancia em uma forma social de subjetivação a qual os sujeitos professores não estão desvencilhados.

“(...) desmotivação pessoal, e, muitas vezes, abandono da profissão; insatisfações profissionais; traduzidos pelo pouco investimento e disposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e ‘stress’, como consequência do acúmulo de tensões; depressões; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação.” (Facci, 2004: 104)

De fato, a sensação é de ausência de competência, não saber o que fazer e nem como fazer. Além do mais, Codo (1999) falava dos tempos difíceis do educador. Colocava que os profissionais vivenciavam uma crise de identidade sobre o saber e o saber fazer pedagógicos bem como, da sua competência para lidar com as exigências da atualidade. O problema central é a formação do professor, processo pelo qual ele se apropria do saber e do saber fazer, fatores que estruturam não só a identidade profissional, mas sua própria subjetividade.

E para ampliar a discussão sobre o mal-estar o autor apresenta índices da Síndrome de Burnout na educação, caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Uma categoria que tenta abarcar o sentimento de vazio temporalmente localizado no contexto social vivido. *“Do educador se exige muito, o educador se exige muito, pouco a pouco desiste, entra em burnout.” (1999: 240)*

Acerca da despersonalização ou essa crise de identidade sofrida, Garcia (2007) aponta que é uma estratégia do sistema, operando na medida em que anula ou desvaloriza a dimensão singular dos sujeitos, em termos de expressões, posicionamentos críticos, liberdade de pensamentos etc. Atuando, diretamente, na constituição das subjetividades,

através do discurso, faz com que as motivações e aspirações pessoais estejam agregadas aos veiculados socialmente e dessa forma se presentifique a contradição do projeto educacional.

Diante da realidade, se questiona o papel e função da educação e do professor. Se referindo ao PRELAC, Garcia (2007) afirma que, embora considere libertação do ser humano e de transformação da sociedade pela educação, visa uma forma outra de dominação dos sujeitos no sentido de que naturaliza as desigualdades e responsabiliza os sujeitos pela própria capacitação e esforço para resolver os problemas vividos.

Uma certa noção de responsabilização: as respostas para os problemas educacionais dependem de cada um, e também de liberdade: cada um escolhe o caminho. Como já abordado essa é uma forma de dominação simbólica pautados ainda no projeto liberal. O professor é distanciado do processo histórico do qual faz parte e essa é, aliás, uma questão necessária no sentido da perpetuação da lógica do capital: não sendo possível que a escola e seus professores consigam compreender e executar suas funções e papeis.

Dando continuidade a esta discussão, como pensar a formação docente? Não podemos compreender que a realidade educacional dependa somente do professor. A ação dele é importante mas não dá para pensar em autonomia do sujeito por si só. Essa responsabilização nos leva a uma concepção subjetivista do professor – só depende dele, mesmo diante de condições adversas da realidade educacional. Na ocasião em que responsabilizo o sujeito desconsiderando o contexto histórico-social de que faz parte, passa-se à compreensão de sujeito e sociedade como instâncias separadas.

Facci (2004) aponta que essa separação é o erro das teorias sobre formação de professores. Entendemos que a individualidade e a subjetividade do professor são dimensões essenciais ao exercício profissional, mas consideramos que estão imbricadas diretamente à trama social da qual são originados sem a qual não podemos pensar em funções, papeis, responsabilidades e autonomias.

“(...) indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada. Acerca desta compreensão, destaca-se que é pelas atividades cotidianas, demarcadas pela sociedade, que a constituição do indivíduo se realiza, e que este retorna à ela [sociedade] numa relação dinâmica. (...) A individualidade do professor é um aspecto fundamental na sua prática pedagógica, mas essa individualidade tem que ser compreendida num contexto histórico determinado, contexto este que é produzido pela relação dos homens entre si e com a sociedade em geral.” (Facci, 2004:107)

Sendo assim, justificamos a necessidade de compreender a subjetividade docente atrelada à função do professor e, de nos opormos ao subjetivismo. Nesse sentido, retornamos à Nóvoa (1992) ao argumentar a ênfase no eu – professor não como mero transmissor ou reproduzidor de conhecimentos alheios mas, como produtor de sentidos próprios, como sujeitos capazes de pensarem sobre si e sobre a relação que têm com as estruturas sociais. Estando em pauta, dessa forma, o desenvolvimento profissional e pessoal.

Pensamos ainda que é fundamental discutirmos sobre subjetividade docente porque entendemos que os sujeitos só possam se posicionar de forma crítica se, além de conhecerem as conjunturas históricas e presentes que mantêm a organização social, possam compreender também a relação destas com sua forma de existência a nível individual. Isso significa evidenciar suas experiências, trazer suas memórias, explorar os significados. Ao fazer isso entendemos que o ato formativo seja o momento em que os sujeitos possam construir sentidos que reconfiguram sua estrutura psíquica e ao mesmo tempo, reposiciona seu entendimento diante da organização social.

Para questionar o sistema vigente é necessário que os sujeitos se mobilizem nessa direção. Compreendemos que os sujeitos se mobilizam mas, isso só ocorre se tal mobilização lhe faz sentido. Para tanto, é necessário uma relação direta com seus motivos pessoais, com sua realidade pessoal, e portanto, com sua história.

Quando discutíamos sobre como a realidade social se transforma em realidade psíquica debatíamos que primeiro tudo é social e depois é psíquico. Se torna psíquico

porque o sujeito é capaz de transformar os fatos e os significados sociais em concepções, crenças e ideais pessoais. O que queremos colocar aqui é que os professores em seus processos formativos, ao tomarem conhecimento da história, dos conhecimentos produzidos, ou seja, dos saberes em específicos, estarão tomando conhecimento de aspectos dessa realidade social mas, não estarão relacionando-os com a necessária postura crítica defendida por todos os autores que nos baseamos para debater a formação profissional e a realidade educacional atual porque estes não estarão vinculados às suas realidades e motivos pessoais. Não serão mais do que conteúdos a serem aprendidos.

É necessário que os conhecimentos se relacionem com suas histórias e que, ao pensar sobre essa relação os sujeitos percebam não só as contradições, lacunas, ausências, alienações e etc, mas construam também possibilidades frente as mesmas, construam seus motivos e suas mobilizações no sentido de um direcionamento crítico e questionador. Mas, ao contrário, se trabalhamos com teorias e conceitos ou conteúdos distanciados da realidade percebida, vivida e sentida pelos sujeitos – distanciados de sua realidade subjetiva, perpetuamos a lógica do distanciamento entre teoria e prática e, ao mesmo tempo perpetuamos a alienação, a naturalização.

Segundo Farias (2008) a educação assume duas funções: adaptativa ou de transformação social. A primeira postula a reprodução, perpetuando os pilares de uma sociedade capitalista. A segunda visualiza a humanização do homem e a emancipação da sociedade, resistindo e superando os mecanismos de dominação.

“No que se refere à difusão das idéias de Vigotski e sua escola psicológica no meio educacional brasileiro, há a necessidade de se dizer claramente que essa difusão só poderá contribuir para alguma mudança no quadro teórico e ideológico atual, se as interpretações que nós educadores fazemos das obras desses autores estiverem direcionadas para a luta contra a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade.” (Duarte, 2006: 113)

Partindo da abordagem histórico-cultural, o trabalho do professor se presta a mediação dos conhecimentos produzido pela humanidade e a formação de uma postura crítica perante à sociedade. É nesse sentido que essa perspectiva teórica postula a função da formação e trabalho docente. Levando em consideração as questões objetivas – concretas e materiais da realidade e, as questões subjetivas – significados produzidos mediante a formação (profissional e pessoal).

Consideramos também, que a profissão esteja se estruturando em várias outras dimensões da existência, ao longo das experiências de suas histórias de vida. Isso significa que, antes de iniciarem uma formação profissional, os sujeitos já trazem uma história de vivências e sentidos familiares e educacionais. É a “Formação do Professor” àquela a que nos detemos em diferenciar na apresentação deste trabalho.

Alguns estudos como o de Nunes (2004) revelaram que tanto nos cursos de formação inicial, quanto nas atividades de formação continuada, especialmente aquelas promovidas pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, as temáticas pertinentes ao campo do desenvolvimento pessoal do professor não têm sido consideradas.

Na análise dessa situação, além das questões estruturais ou objetivas de ordem política, social e econômica, envolvendo a escola e os que a constituem, os estudos mostravam que os professores não se vinculam aos conteúdos trabalhados na formação. Não dão significado a essa formação na relação com sua crenças, concepções e histórias de vida.

Não conseguindo transpor às formas clássicas da educação no que se refere à concepção do sujeito como transmissão e acumulação de conhecimentos e, não havendo uma relação com a história dos sujeitos - sejam eles alunos ou professores - , não há como se sentir parte do processo e assim, se perpetua o distanciamento entre a teoria e a realidade ou conteúdo e prática. (Reis & Wernner, 2005)

Na pesquisa de Nunes (2004) constatou-se a dificuldade dos professores em contarem suas trajetórias formativas e atribuir-lhes significados. Além do mais, se

ressentem de não haver espaço para expressão de suas subjetividades, ou seja, para falarem de si, reconhecerem limites e potencialidades, assumirem-se sujeitos no processo de ensinar e aprender. Foram mal formados e não conseguem ligar teoria e prática.

É nesse sentido que Souza (2004) afirma que os professores não se utilizam da teoria e da bagagem conceitual desenvolvidos durante as formações. O que passa a caracterizar suas intervenções no dia a dia da sala de aula, é a experiência de vida: sentidos, lembranças, aprendizados etc, significativos para o sujeito e a partir dos quais ele desenvolve toda a trama docente. Foi o que tratou Fontana em seu trabalho intitulado: “Como nos tornamos professoras?” quando discute que diante do não saber os professores recorrem aos afetos, sendo este um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum de doação, vocação, dom, e mantendo o ideal de heroísmo ou mesmo de maternagem que discutimos no início do texto.

Neste sentido, consideramos que os pensamentos, os sentimentos e as ações que o professor desenvolveu na relação com a educação são vias de significação e de produção de sentidos estruturantes de sua subjetividade e que ocorreram em vários momentos e em direções distintas de suas vidas. A constituição subjetiva acontece no dia a dia e é resultado da produção de significados e sentidos das varias interações e situações postas. Razão de ser singular e por isso mesmo relativo. A questão do indivíduo e de sua singularidade não pode ser esquecida quando se analisa qualquer processo formativo.

É justamente este processo de construção histórica de sujeitos professores que nos desafia: a perspectiva de entender seus movimentos para além da reprodução, automatização ou repetição. Entretanto, a pesquisa de Cunha (2000) discute que o papel da escola e dos professores tem sido o de ensinar, restringindo-se a fornecer informações, valorizando a memorização, a repetição, a aprendizagem de conteúdos isolados e, pouco considerar como função o desenvolvimento da personalidade e a condição de sujeitos individuais. Condição dos alunos, alunos em formação profissional inclusive.

A ênfase em um modelo intelectualista, no qual o professor somente ensina e o aluno apenas aprende, que o ensino deve se restringir a um determinado tipo de

conhecimento: aquele que é considerado científico, que a didática é a “ciência” que permite planejar e dirigir as ações educativas, em que a aprendizagem constitui-se a partir da disciplina, da memorização e assim por diante, implica numa certa desvalorização das pessoas reais envolvidas com a educação. No sentido de que as aprendizagens não tem realmente significado configuracional no processo histórico das pessoas, não são capazes de promover reorganizações subjetivas e permitir o pleno desenvolvimento da personalidade.

Podemos questionar até que ponto esta concepção intelectualista pode fundamentar um trabalho educativo que pretenda estimular o desenvolvimento de um sujeito. A crença de que é possível estabelecer um controle total sobre o processo educativo é marcante na concepção anterior. Tal crença baseia-se no fato de que a diversidade e complexidade da realidade escolar e de seus sujeitos não é levada em consideração.

Assim também ocorre diante da formação profissional que não pode desconsiderar o sujeito que lhe chega, os aprendizados que já adquiriu e que faz parte do que lhe constitui. Há a necessidade de um reconhecimento e validação de sua singularidade do que lhe torna uno. Entretanto, somos herdeiros da tradição moderna e muitas de nossas práticas educacionais repousam em pressupostos evidenciadores de um entendimento padrão da subjetividade.

“No plano psíquico, a representação do sujeito moderno produz a subjetividade individualizada, que leva as pessoas a se representarem como constituídas por uma identidade única imutável, indivisível e marcada por um rol de características definidoras. Em outras palavras, essa representação opera como um modelo identificatório produtor de subjetividades marcadas pela crença de que sua organização psíquica se restringe a uma essência, a uma identidade individualizada” (Souza, 2004: 122).

Da mesma forma, como herança desse paradigma, opera ainda uma prática educativa que entende a formação como instrumentalização cognitiva ou uma transmissão

de saber, excluindo as diferenças / estranhezas e portanto singular e próprio: subjetivo. (a história de vida e a constituição psíquica em sua relação contínua com o processo histórico-social). Como também, evidenciamos uma educação pouco política e não comprometida para as questões sociais.

E continua,

“A preponderância, nos meios educacionais, de relações marcadas pela hierarquização; a atribuição ao outro de um lugar de desqualificação; a demanda por “receitas” para responder às vicissitudes enfrentadas na escolarização (como as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a presença da violência nas escolas, entre outras); a adesão incondicional a teorias e métodos que adotam concepções de sujeito e do ensino-aprendizagem baseadas em modelos definidos a priori, todos esses aspectos podem dizer respeito às subjetividades conformadas por uma representação identitária rígida, as quais não toleram o contato com a angústia gerada pelo não-saber e pelos limites do saber sobre si próprio, sobre o mundo social e o mundo natural.” (Souza, 2004: 129)

Segundo Souza (2004), a experiência profissional-educacional deve ser uma experiência subjetiva no sentido de que pode se constituir quando as narrativas construídas pelos seus participantes puderem ser reelaboradas, assumindo novos sentidos. Ou seja, quando eles conseguirem pensar o que ainda não haviam pensado, atribuindo novos significados às representações elaboradas sobre si e sobre o contexto social.

Facci (2004) coloca que a experiência educacional deve servir à crítica e questionamento do sistema social vigente. Para isso é necessário que os alunos se apropriem dos conhecimentos, que o professor os ensine, e assim, possam quebrar as reproduções do cotidiano social. A questão não estaria centrada portanto, em uma perspectiva subjetivista ao pensar que é entender o professor ou o aluno que se resolve a problemática da formação de professores. Nós entendemos que está para além disso: no elo existente entre a pessoa e sua vida e, os conhecimentos de entendimento da realidade vivida.

Segundo Freitas (2007), a solução dos problemas relativos à formação dos professores estão relacionadas com a apropriação pelo Estado, dos resultados e estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação. O que também concordamos.

O que Cunha (2000) chama atenção veemente é que não podemos falar de uma construção de conhecimento sem que isso afete ou implique em constituição subjetiva. Desse modo, só podemos falar de formação de professor se considerarmos a sua história e constituição subjetiva no processo de aprendizagem do “ser docente”. O autor entende que as novas aquisições em termos do que sabe e do que compete ao professor em instâncias formais do ensino, são conteúdos, configurações de sentidos que se integrarão ou se integraram a uma estrutura de sentidos construída historicamente nas relações. É desse modo que não isentamos a história de vida do sujeito professor.

“Consideramos que a constituição do professor implica um processo de reconstrução de suas experiências, o que corresponde a afirmar que aquilo em que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna.” (Cunha, 2005: 196 – 197)

A formação de professor é entendida como processo eminentemente subjetivo que se realiza entre indivíduos em condições sociais específicas e não como algo que vem pronto ou que esteja desvinculado, instância pura e transcendente, do processo educativo. Essa construção do sentido de ser professor, requer tempo, envolve o próprio desenvolvimento dos sujeitos: a produção de sentidos que, sendo veiculados socialmente, possam ser apropriados pelo sujeitos e tornados parte do universo de significados pessoais.

Daí nossa pretensão em tentar entender as situações que propiciaram o desenvolvimento dos professores e a contínua transformação das suas imagens, visões e significados sobre a docência. Tenta apreender os sentidos que, além de constituírem um

ideal de docência, constituíram a eles próprios como sujeitos. É dessa forma que consideramos uma prática educacional não alienada/ reprodutiva: quando o sujeito é capaz de refletir o seu lugar - pessoal e profissional - e produzir significados para ele. Da mesma forma, poder pensar e se posicionar frente ao contexto social.

Para Teixeira (2007), entender a constituição subjetiva dos professores é tentar entender o que lhes funda¹⁸, instaura, constitui e institui. “(...) talvez possamos dizer que buscamos os fundamentos para pensar os/as professores/as, suas vidas, seu trabalho, suas experiências, identidades e histórias, em seus particulares enredos no mundo, frente a outras condições e sujeitos sociais, frente a outros grupos de pertencimento.” (2007: 428 – 429)

Assim, com este trabalho se quer falar de sujeitos, que subjetivados pelas suas histórias e vivências, escolhem a profissão docente. Assim, focam-se as ressignificações que se dão na formação profissional: os sentidos; as nomeações; as atribuições e sentimentos que se presentificam na interação e que, estrutura e constitui subjetividades para o exercício da profissão. Fala-se de uma prática educacional que pressupõe a formação do homem e a mudança de saber sobre si e sobre o mundo.

Farias (2008) aponta que as experiências de vida dos professores funcionam como referência para o seu modo de ser. “É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão.” (2008: 59) Argumenta que há duas dimensões envolvidas na aprendizagem do “ser professor”: pessoal que considera elementos da história de vida do sujeito tanto no que concerne ao passado quanto as vivências atuais mas em outras dimensões de sua vida e, a profissional que considera a formação ligada aos saberes e às práticas.

¹⁸ Quando a autora utiliza o termo fundante, ela se refere aos dois sentidos que a palavra abarca: fundante enquanto aquilo que cria, que dá origem e se instaura e, também, como um estado, uma condição posta, um conjunto de realidades ou de situações da própria vida social.

Vamos nos deter, a seguir, à Dimensão Pessoal e, adiante, em um outro subtópico, à Dimensão Profissional. Partindo da Dimensão Pessoal estaremos considerando quatro categorias teóricas (Vivência familiar, Vivência escolar, a Formação profissional e o Exercício profissional) que fundamentam os estudos sobre Subjetividade e História de Vida dos professores, permitindo-nos compreender quem é o docente.

Acerca da dimensão pessoal, aponta (Paulo 2006, apud Nóvoa 1999), que a atividade docente está amplamente vinculada às condições psicológicas e culturais dos professores. O autor argumenta que se educar é mediar o contato dos alunos com a cultura, a experiência cultural do professor lhe é condição central. Desse modo, “(...) *é necessário pensar na formação de professores que considere as dimensões culturais e pessoais dos mesmos, o que não é visível de antemão, sendo necessário sondar suas histórias de vida, que por fazerem parte de sua bagagem existencial, não se encontram disponíveis às exigências institucionais.*” (Paulo, 2006: 30)

4.3 – Saberes Docentes: Dimensão Pessoal e Profissional dos Professores.

Já no final do trabalho nos deparamos com a necessidade de discorrer sobre estudos que relatam como os professores constroem seus saberes profissionais: como as experiências de vida se tornam centrais à construção desses conhecimentos e, como estes são constituintes deles próprios. Não podemos falar da relação entre subjetividade e desenvolvimento profissional – formação e exercício docentes, sem compreender o que os autores já produziram nesse sentido. Desse modo, trabalhamos na direção em que os saberes são construídos: a partir das experiências de vida, ponto central deste trabalho.

Para Tardif e Raymond (2000), os professores criam um conhecimento ligado à ação: conhecimento adquirido pelo contato com a prática, de forma intuitiva, experimental e cotidiana, que leva o professor a agir de forma espontânea. Esse saber tem um sentido mais amplo porque engloba não só o conteúdo específico, mas as habilidades, competências

e atitudes. Assim, as experiências e aprendizados provenientes de outros contextos da vida são integrados ao trabalho docente.

Afirmam que o trabalho não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. *“Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.”* (2000:210)

Sobre isto, Ribeiro (2007), aponta que *“os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, pois fazem emergir conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser muito diversificados, originados de fontes variadas, no exercício da profissão.”* (2007: 25). Acreditamos que isso seja a expressão de sua subjetividade uma vez que a construção dos saberes está ligada diretamente às relações, associações, interesses e crenças dos sujeitos, posto ser ele, a partir de suas experiências interativas, que constrói o conhecimento utilizado constantemente em sala de aula.

Além disto, o saber profissional adentra uma rede de significados e sentidos pessoais, estabelece relações e ampliações, produz novos entendimentos e posturas, passa a fazer parte da história do professor. Esses conhecimentos não estão estáticos ou relacionados à apenas um aspecto para ser buscado na ocasião da ação docente, esses saberes fazem parte da trama subjetiva que funda os sujeitos. O pensar e o agir docentes são expressão dessa subjetividade. *“o saber profissional se insere na história de vida do professor e é construído ao longo de uma carreira”* (Ribeiro, 2007: 26)

Os autores apresentam um quadro (em anexo) onde tentam dar conta do pluralismo dos saberes dos professores, as fontes de aquisição e os modos como esses saberes são utilizados no dia a dia de sala de aula. Quanto ao modo como os saberes são utilizados, comentam: *“os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.”* (Tardif, Raymond, 2000: 214)

Salientamos a dimensão social da constituição desses saberes. Muitos deles não se constroem só nas relações de sala de aula ou entre pares; mas, no convívio familiar, na escola que o formou, na universidade, os professores que teve, os grupos sociais aos quais é envolvidos e etc. Mostrando-nos a forma pessoal com que os conhecimentos são desenvolvidos e como os professores se utilizam de suas próprias vivências enquanto recurso de trabalho.

Para Tardif e Raymond (2000), a trajetória profissional é e se faz por um processo de socialização, e *“a socialização é um processo de formação do indivíduo, que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.”* (2000: 217). É interessante comentar essa assertiva porque está na base do pensamento discutido por nós sobre subjetividade. Como a personalidade se desenvolve a partir das interações, sendo primeiro social e depois pessoal, pela construção de sentidos. Como o *“estender-se por toda a história de vida”* nos remete à causalidade recursiva de elaborações e re-elaborações subjetivas e sucessivas ao longo de toda a vida e, como as *“rupturas e continuidades”* fazem parte das re-elaborações e ao mesmo tempo, pertencem a um contínuo de desenvolvimento pessoal que é também profissional.

Então estes autores trabalham com dois percursos: pré-profissional e profissional. O primeiro, corresponde às vivências familiares e as experiências escolares como aluno bem como, com outros grupos sociais. Enquanto o percurso profissional envolve a formação docente inicial, o exercício profissional e formações continuadas. Estes postulados são semelhantes às categorias escolhidas por nós para discutir Subjetividade Docente.

Acerca do Percurso Pré-profissional, os autores afirmam que *“uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida”* (Tardif, Raymond, 2000: 216). E que compreender essas histórias é uma via genealógica de entendimento da estruturação dos saberes docentes. *“As experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências.”* (Idem)

Nós pensamos a respeito da afirmação de que essas experiências são vividas antes que os sujeitos tenham possibilidades cognitivas de identificar, nomear e significar. Como dissemos, quando o sujeito chega à formação profissional, ele já traz uma série de experiências e saberes de sua vida. Traz ele próprio, uma “bagagem” que corresponde a quem é. Muito embora não discrimine a relevância dos seus aprendizados, não relacione-os com outros conhecimentos ou não compreenda a dimensão ou repercussão de suas experiências de vida nos contextos formativos e profissionais (de vida). Isso ele começa a fazer na educação, isso pode ser desenvolvido na formação. Acreditamos ainda que é quando esses sujeitos podem significar suas vidas no contexto formativo, estejam eles não só aprendendo os conteúdos mas fazendo com que as teorias tenham sentido, estarão se apropriando, e construindo saberes fazeres que redimensionam a si. Não podemos desconsiderar o que foi vivido, tampouco, os sentidos construídos a partir dessas vivências ou, desconsiderar que as aprendizagens precisam partir do que é significativo para esses sujeitos.

À guisa do que afirmaram Facci (2004) e Duarte (2006) sobre o esvaziamento da profissão do professor ou ainda sobre as histórias de vida e autobiografias, apesar de compreendermos esse posicionamento teórico já que em função de uma mobilização crítica contra a estrutura do capital, o qual também nós concordamos, vemos, em contrapartida que focalizar a função do professor como sendo de “ensinar conteúdos” seja um risco de não evidenciarmos a singularidade dos sujeitos educadores, tampouco de contemplarmos sua subjetividade nos cenários formativos, evidenciando uma sobreposição do sistema social em relação ao individual.

O funcionamento capitalista só abre espaços para a expressão de uma forma de individualidade, àquela que serve à sua manutenção. Isso de fato, precisa ser questionado justificando porque esses sujeitos tenham que ser formados para um ser e fazer profissionais críticos desse sistema. Então, parece que chegamos a uma discussão sobre o que fazer e como fazer na educação. Talvez à mesma discussão que Saviani (2000) aponta sobre forma e conteúdo, ou seja, o que ensinar e como ensinar.

Então vamos concordar com Facci (2004) ao colocar que o ensino é a função dos professores, mas vamos entender ainda que: Além de aprender conteúdos para que se possa ter posicionamentos críticos sobre o sistema macro social, e também, possa reestruturar o modo de “olhar” a própria vida, precisamos entender que boa parte dessas re-elaborações partem das singularidades, dos saberes da vida, e que podemos trabalhar esses conteúdos se os compreendermos também a partir das histórias de vida dos alunos, se antes, existirem “espaços” para que essas histórias sejam contadas, partilhadas, socializadas e assim, resignificadas. Então vemos outra forma em que os conhecimentos adentram à possibilidade de re-elaboração pessoal e profissional.

Ao afirmarmos que a consciência individual e a personalidade são estruturadas nas interações, e nesse sentido, são carregadas de significados, valores e ações culturais e sociais, não podemos deixar de compreender que isso se cruza necessariamente com a história de vida dos sujeitos. Assim, a História dos Homens, entendida enquanto a instância sócio-cultural, dimensão macro da existência, está ao lado da história do homem, práticas e interações cotidianas, o curso ontológico e micro da existência.

Desse modo, segundo Paulo (2006), é necessário pensar a formação de professores considerando a dinâmica em que se constrói sua identidade como uma constituição que tem as bases nas experiências vividas, nas opções feitas e nas práticas desenvolvidas. A ênfase dada à família, revela a especificidade do lócus familiar como sendo o primeiro grupo que mediará os elementos da macrocultura, mas também da microcultura que marca o espaço familiar.

É na família que as primeiras aprendizagens se fazem e a partir das quais o sujeito constrói a si. É a família o lócus relacional e afetivo que acompanha todo o desenvolvimento dos indivíduos, o núcleo que perpetua histórias – social e individual. Podemos falar das crenças, do legado que cada família perpetua como missão de vida aos seus filhos. Podemos falar ainda dos princípios, das obrigações ou compromissos que marcam de forma peculiar a interação do grupo. São esses os primeiros ensinamentos que

inscrevem um modo de ser e que constituem subjetividades e que se especificam em cada história.

“Do meu pai sempre ouvia, desde pequeno, a seguinte expressão: “Para ser alguém na vida tem que estudar”. Ouvia isso repetidas vezes do meu pai, num tom de desabafo, de investimento e, muitas vezes, de transferência, na tentativa de suprir seu abandono e a negação que sua história de vida lhe impôs.” (Souza, 2004: 29)

Da família levamos quem somos: estabelecemos metas; carregamos promessas e compromissos; perpetuamos tradições, reproduzimos histórias; evitamos algumas dores e nos entregamos a outras. Nossas inscrições individuais são antes, familiares e portanto, sociais/coletivas/culturais. É isso o que acreditamos: nossa subjetividade é social e inicialmente, e também permanentemente, familiar, mesmo diante das várias reorganizações ao longo do desenvolvimento.

Desse modo, acreditamos que os professores atuam com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida e em especial, de acordo com a sua experiência familiar, posto ser o primeiro grupo social e, o locus que acompanha ao longo da vida. De modo que as outras aprendizagens podem ser significativas em si mesmas se, estabelecem conexões com o que constitui os sujeitos.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que um outro momento importante na construção dos saberes pré-profissionais são as experiências enquanto alunos, *“ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau.”*(2000: 218) e irá estabelecer o que deve ou não tomar por exemplo para o ser e fazer docente.

O ingresso na escola marca uma passagem a um novo grupo com relações e objetivos específicos. A vivência escolar amplia as aprendizagens e novas configurações subjetivas se desenvolvem. Se pensarmos em nossa trajetória acadêmica, os tempos de escola e nos professores que tivemos, fatalmente lembraremos, daqueles que nos foram significativos: tanto porque alguns nos proporcionaram aprendizagens, superação, desenvolvimento, quanto porque outros proporcionaram desprazer. Ambas situações significativas para estruturação dos sujeitos dependendo inteiramente dos sentidos que eles produziram quando de sua experiência ou ainda das possíveis atualizações que fazem no curso de suas vidas.

Farias (2008) partindo de Nunes (2002) argumenta que a escolha pela docência, mesmo podendo estar vinculada à muitos fatores, guarda as influências dos ex-professores. Quadros (2005), afirma que a vida escolar do professor tem muitas influências sobre sua ação pedagógica. O autor investigou o porque mesmo diante de formação docente, poucas mudanças ocorriam no fazer dos professores. *“Mesmo que os cursos de licenciatura enfatizem teorias mais modernas de ensino e aprendizagem, os professores acabam assumindo a posição de seus antigos professores.”* (2005: 1)

Quadros (2005) aponta que às experiências prazerosas marcam um imaginário da profissão. O professor das vivências passadas, aparece como referencial para a escolha da profissão e para o tipo de profissional que se quer ser. Essa questão repousa no processo de significação mediante a interação comunicativa. O que a relação significa para os sujeitos e o que eles podem desenvolver a partir dela.

Tardif e Raymond (2000) apontam o termo *continuísmo*, um certo modelo que se cria no contexto da relações e que se perpetua em contextos futuros. Considera que no cenário de formação e atuação profissionais seja necessário abriremos espaços para pensar no devir e não, em reprodução de posturas. A perspectiva é de pensar a partir das conjecturas sobre o vivido, mas não se restringir a elas, entender-se como possibilidade continua de produção de sentidos no cenário das ações educativas.

O ingresso na escola e a relação com antigos professores trazem marcas significativas. As memórias aparecem como configurações de sentidos subjetivos e, são elas mesmas constituição do sujeito diante de determinado contexto. *“A peculiaridade da formação de professor, por ter em seu mundo de trabalho o mesmo “espaço” no qual foi formado, ou seja, a sala de aula, favorece a que ele assuma, depois de formado, não só a posição física de seus professores, mas também a postura, atitudes, formas de ensinar, etc, fazendo um efeito “espelho.”* (Fontana, 1997: 87). Uma das primeiras assertivas da pesquisa da autora é: “em que espelho ficou perdida nossa face?” retratando as heranças construtivas, ou por vezes de despersonalização dentre as configurações de sentidos sobre a docência, construídas na história de vida.

É diante da possibilidade, de termos professores significativos em nossas vidas e, de termos aprendido parte daquilo que consideramos ser a docência, de podermos memorizar tais sentidos, que entendemos ser essa experiência também constitutiva de subjetividade.

Todavia, como pertencem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não podem abranger todo o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar em que a experiência do trabalho é também uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. (Tardif, Raymond, 2000: 224)

Tardif e Raymond (2000) afirmam que pertencer a uma profissão significa que os papéis e funções pelos profissionais desempenhados remetem à normas que devem ser adotadas. Não se tratando só do que é formal, mas daquilo que se dá no dia a dia, do cotidiano, aquilo a que chamamos de experiência. *“essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho.”* (2000: 225)

E então percebemos que existem dois espaços para a construção dessas normas, papéis ou funções. O primeiro é a formação específica em cursos de licenciatura e o segundo momento, é o próprio exercício da profissão, quando a prática diária exige o fazer. Enquanto senso comum estamos habituados a dizer que saber não signifique saber fazer. O professor se apropriará principalmente de saberes sobre como fazer no exercício da profissão. Ele terá que fazer as relações e descobrir as estratégias e recursos que lhe permitem desenvolver sua função e isso ocorrendo em tempo real. Sobre isso falaremos a seguir das contribuições da teoria do professor reflexivo.

Tardif e Raymond (2000) utilizam o termo subjetivo ao afirmar que mediante a formação ou exercício profissional os professores estão no lugar de ação na medida em que eles “interiorizam” essas normas. Não somos a favor do termo interiorizar porque denota o sentido de passividade e, optarmos por apropriação, por temos, uma construção de sentidos eminentemente subjetivo. Então, os autores trazem uma contribuição interessante no sentido de que esse sujeito que se apropria, pode “devolver” ao contexto suas contribuições. *“Em troca, a ação dos indivíduos contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos ‘insumos’ ou das transformações das condições de trabalho.”* (2000: 225). E prossegue, afirmando que a carreira é resultado das contínuas interações entre os indivíduos, no que concerne à sua história, crenças e ideais, e as funções e papéis profissionais, ou seja, *“elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.”* (idem)

“Essa maneira de abordar a carreira, situando-a na interface entre os atores e as ocupações e considerando-a, ao mesmo tempo, como um construto psicossocial modelado pela interação dos indivíduos e dos coletivos ocupacionais, permite perceber melhor o lugar que o saber profissional ocupa nas transações entre o trabalhador e seu trabalho. De fato, vista em conexão com a história de vida e a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor.” (Tardif, Raymond, 2000: 225)

O que é desenvolvido pela formação profissional ou as experiências específicas da docência não estão desvinculadas do sujeito que as apreende, nem tampouco suas aprendizagens estão isoladas da história dos conhecimentos já construídos. Como afirmamos, o sujeito é social e sua personalidade, é a sistematização dessas aprendizagens construídas ao longo de sua vida, nas relações.

A formação profissional ocorre em um período no qual os sujeitos já apresentam um desenvolvimento pessoal consubstanciado, de modo que, mesmo sendo tratadas questões específicas pertinentes à profissão, não estão dissociadas de todo o histórico de aprendizagens do sujeito. Todas as relações pertinentes à formação profissional devem implicar nas configurações subjetivas já desenvolvidas e em pleno desenvolvimento de modo que a aprendizagem profissional fará sentido se o fizer para o sujeito; se, for atualizada, reconfigurada na estrutura subjetiva.

“A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência.” (Farias, 2008: 66) Ressalta-se o movimento de diversificado de teorias sobre o papel da educação e dos educadores desde a década de 80, resultando, no início do século XX, no olhar voltado para os professores e para a qualidade dos processos formativos, seguindo o ideal de que os resultados da educação estão diretamente ligados à formação do professor. Sendo que essa formação deva privilegiar os aspectos pessoais

A Formação Profissional é um processo complexo que requer uma postura ativa dos docentes: integração e apropriação da realidade educacional bem como, produção de sentidos e significados. Essa é a condição para entendermos os professores enquanto sujeitos sem a qual a formação não poderá atingir seus objetivos. A Formação Profissional deve implicar / atingir o ser pessoal, só assim ela terá sentidos, só assim, os sujeitos se sentirão fazendo parte do processo educacional.

Uma formação que priorize um saber fixo, predeterminado e distante dos sujeitos estará permanentemente distante da realidade. Entendemos que a formação só alcança o seu

fim se puder estar diante das realidades trazidas pelos sujeitos. Tais realidades ou conjecturas não são dadas aprioristicamente, são, antes, provenientes da relação com o mundo e nesse sentido carregam o social, o histórico e o cultural.

Entretanto, como trata Facci (2004) ao professor cabe a função de ensinar. É dele o papel de transmissão¹⁹ dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade. Cabe à sua formação, nesse sentido, a *“reflexão acerca da ação pedagógica, da capacidade de explicitar os valores norteadores dos saberes e fazeres da docência e das dimensões social, cultural e histórica que permeiam o cenário escolar.”* (Farias, 2008)

Esse pensamento é figural porque ao passo que identifica um saber e um fazer específicos da função profissional do professor, apresenta também a concepção de que essa função não está desvinculada do contexto maior – o social, e assim, requer que entendamos os valores, os ideais que estão na base desses saberes e fazeres. Requer que entendamos o cenário cultural e isto se apresenta como pauta da formação de professores sem o qual também estaremos longe da realidade educacional.

Seria, seguindo os pressupostos de Rey (2002, 2005), compreender os espaços de subjetividade social e individual no cenário da educação, que se fazem e se refazem através das relações e mediante processo histórico. Cabe à formação compreender os sujeitos como integrantes desse processo constitutivo e dinâmico. Processo de continua aprendizagem porque implicados, o tempo todo, com o fazer. Daí apontarmos o processo formativo como condição permanente dos professores. É a possibilidade de refletir e se integrar continuamente dos processos educacionais – sociais e, dessa forma, operar sentidos e significados realmente transformadores.

Segundo Farias (2008) é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como profissional. É diante de sua prática que ele se depara com a realidade e, com um fazer que necessita retornar à realidade educacional. Enquanto sujeito de relações socioculturais, vê-

¹⁹ A autora, ao falar de transmissão, não quer retornar à fase tecnicista da educação sobre a qual repousam concepções da função dos professores enquanto meros reprodutores de conteúdos. Na realidade ela postula que existe um papel específico à docência que justifica a sua existência que é de mediar essa apropriação de conhecimentos. Em certo sentido será uma transmissão.

se o professor se constituindo em várias instâncias de relação que não se fixam somente à relação professor/aluno. Além do mais responde a dimensão macro da sociedade, sua cultura bem como, às culturas da organização onde desenvolve seu papel – cultura escolar. A inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

A relevância do espaço escolar está no fato de que é o “lugar” onde se instaura o trabalho docente. Assim como é no espaço escolar que vemos a junção ou a interposição dos componentes sociais e particulares.. As relações específicas desse espaço não estão livres da dimensão cultural social, aliás elas criam sentidos próprios a uma cultura escolar que também guarda sua estruturação mediante um processo histórico.

A ação pedagógica está, portanto, completamente vinculada aos significados sócio-culturais, seja numa instância macro – social, seja numa instância micro – as relações do contexto escolar ou ainda as associações de sentidos que caracterizam a própria personalidade dos sujeitos. A cultura se constrói “no interior das organizações, tecidas por relações internas e externas, considerando as imposições do sistema, bem como pela história dos sujeitos, suas identidades e suas crenças, assim como pela realidade escolar.” (Garcia, 2007:87)

Tardif e Raymond (2000), e Hubberman (1995), ressaltam os primeiros anos da carreira como resultando em processos aos quais chamaram de “choque com a realidade” ou “choque cultural” designando *“noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho .”* (2000: 226)

Hubberman (1995), sugere que o professor, ao longo de sua profissão, possa passar por sete fases:

- 1) Entrada na Carreira, fase marcada pela sobrevivência, o choque com o real, as sucessivas tentativas, descobertas e entusiasmo;
- 2) Fase de Estabilização, onde há comprometimento com o trabalho, decisão por métodos e local de trabalhos;
- 3) Fase de diversificação, onde o professor busca novos estímulos, desafios, idéias, tendo como objetivo manter o entusiasmo;
- 4) Pôr-se em Questão, momentos de questionamentos frente à rotina vivida, “*A monotonia do cotidiano escolar ou o desencanto por experiências mal sucedidas, provocam o questionamento. Corresponde ao “meio da carreira”, entre os 35 e 50 anos de idade.*” (Ribeiro, 2007: 29);
- 5) Serenidade e Distanciamento Afetivo, o professor se aceita, já não se preocupa com a opinião que os demais têm sobre seu trabalho. Tem possibilidade de prever tudo que possa acontecer. Passa a uma fase de acomodação.
- 6) Conservantismo e Lamentações, momento em que a acomodação lhe faz não ver mais as possibilidades. O amadurecimento, as várias tentativas frustradas no fazer docente, vão levando o profissional a queixar-se muito mais do que modificar-se;
- 7) Fase do Desinvestimento, onde o professor recua em relação àqueles investimentos do início de carreira.

Mas, como afirmam Tardif e Raymond (2000), as experiências de início de carreira são as mais fortes porque exigiriam posicionamentos imediatos às situações vividas. É nesse período que o professor deve integrar: os conhecimentos, a instância sócio-cultural, a sua história pessoal e o momento educativo. Essa integração, leva ao desenvolvimento de uma identidade profissional.

“É no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional

nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional.” (Tardif, Raymond, 2000: 229)

Com o passar do tempo, as experiências vividas, as “saídas usadas, os erros, acertos, reconfigurações, as trocas entre professores, outras experiências formativas, faz com que redimensione e acomode seu saber, já existe o que chamamos de experiência profissional. Isso significa que o professor desenvolva os recursos para sua ação profissional, uma personalidade atrelada ao ser e fazer docente. O que não significa dizer que estes professores estejam bem ou sintam-se bem em seu ofício, há o que Hubberman (1995) fala acerca do desinvestimento e até desistência da profissão. *“O desenvolvimento de uma carreira não segue uma lógica para todos. Os caminhos do desenvolvimento são delineados pelas histórias de vida dos indivíduos, pelas experiências vividas e pelas aprendizagens decorrentes dessas experiências.”* (Hubberman, 1995: 52)

Essa questão também íntima relação com as condições materiais e valorativas da profissão, destacadas por Saviani (2008) quando discutimos os aspectos históricos. Isso nos permite dizer que não há saber ou fazer que perdurem em níveis de excelência se as condições mínimas dos profissionais não sejam atendidas. Então, voltamos à subjetividade, na medida em que o docente possa se sentir plenamente recompensado pelas funções profissionais desenvolvidas e não, em condições em que pouco possa viver.

No campo educacional é a possibilidade de os professores poderem redimensionar suas práticas e crenças, se considerando sujeito do processo, que se transforma como pessoa a medida que transforma-se como profissional e vice-versa. Esse é próprio entendimento dialético da constituição do sujeito professor. O encontro com a realidade e com o outro

permite e implica em novas configurações de sentidos que, na prática docente, especializam seu saber e seu fazer.

Assim, Schön (1997) fala de 4 momentos em que os saberes docentes podem se desenvolver mediante exercício profissional. O primeiro ao qual o autor chama de “conhecimento na ação”, se refere a momentos em que recorremos às ações espontâneas, habituais e até automáticas porque cotidianas e corriqueiras.

O segundo momento chamado de “reflexão na ação” refere-se a um estranhamento a algo inesperado, algo que não é habitual, ao qual o autor chamou de elemento surpresa. Então, *“num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido.”* (Schön, 1997: 83) Ribeiro (2007) aponta que nesse momento é necessário para e refletir sobre o novo desafio e encontrar um novo caminho para a resolução do problema que levam a mais pensamentos, que irão afetar o que fazemos.

Nessa sistemática reflexiva o autor aponta ainda a “reflexão sobre a ação” como sendo um momento posterior a ação, momento em que o sujeito se recolhe para repensar o vivido. E, um quarto momento: “reflexão sobre a reflexão da ação”, que tem características metacognitivas no sentido de que o sujeito possa pensar e testar as proposições formuladas quando de suas primeiras reflexões. Um distanciamento maior da ação para uma revisão contínua da prática. *“Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno”* (Schön, 1997: 83)

Assim pretendemos passar ao quarto capítulo quando acreditamos poder contar e refletir as histórias de vida de alguns professores.

V – Capítulo 4: ... E NOS ENCONTRAMOS NA DOCÊNCIA.

“Mas, não se perca ao entrar
em meu infinito particular...”
(Mariza Monte)

Este capítulo se detém na análise dos relatos dos professores, está dividido em dois momentos. O primeiro refere-se aos grupos focais realizados com os professores de acordo com as áreas de conhecimentos definidas pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais)²⁰ e o segundo momento, trata dos relatos das entrevistas individuais propriamente ditos. Optamos por apresentar e analisar os dados deste modo tanto porque segue a ordem com que os encontros se deram e como a metodologia foi desenvolvida no campo, como porque entendemos que a discussão de elementos da Subjetividade Social, perceptíveis em momentos grupais, permeiam o ser e fazer desses professores no que tange à Subjetividade Docente.

Tentamos entender, a partir dos grupos e das entrevistas, como a docência atravessa essas histórias de vida ou como essas Histórias Pessoais trazem elementos centrais à aproximação desses sujeitos com a docência e assim, à estruturação do que chamamos nesse trabalho por Subjetividade Docente.

Os grupos trazem as expressões da Subjetividade Social no contexto de interações e relações profissionais, no que tange o Ser professor e o exercer a docência. Assim, trouxemos as situações, os enredos e acontecimentos desses momentos de grupo. Discutimos as interações, as comunicações, os sentidos e as identificações gerados no ambiente grupal, refletimos ainda sobre alguns desdobramentos e repercussões a nível macro (diz respeito à dimensão coletiva) quanto a nível micro (dimensão pessoal) a partir das reconfigurações subjetivas ocorridas em contexto grupal.

As entrevistas, por sua vez, trazem um percurso contínuo de configurações e reconfigurações subjetivas através da História de Vida e dos atos de significação que

²⁰ Área 1 – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Área 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, Área 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

singularizam cada sujeito e que marcam e organizam a estrutura da Subjetividade Docente, elementos da história pessoal que configuram as imagens, visões, concepções e posturas pertinentes ao ser e fazer docentes.

5.1 – Expressões da Subjetividade Social: a docência atravessa as histórias de vida.

O primeiro contato com a Escola foi feito com a direção. Foi um momento breve de apresentações tanto da pesquisadora quanto dos momentos da pesquisa e também, dos professores com os quais desenvolveria os grupos focais e as entrevistas. Ocasão em que agendamentos foram feitos e as primeiras impressões puderam ser percebidas e sentidas.

. O fato de o campo de investigação ter sido definido a partir de uma demanda escolar (assim como definimos no capítulo 1 da metodologia) trouxe alguns marcadores iniciais à compreensão dos professores sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido. Percebemos uma avidez pelo trabalho que estava sendo proposto, aquilo que era buscado pela Escola, de algum modo se concretizava. Sabíamos que, imaginariamente, era a possibilidades das necessidades serem atendidas, das dificuldades serem solucionadas e das expectativas serem alcançadas. Ou ainda, de dividir com outros profissionais a realidade escolar, ouvir possibilidades de pensar e viver as questões cotidianas, conhecer e também compreender as realidades e visões dos profissionais acerca do mesmo cotidiano vivido e tão pouco partilhado, elaborar os desgastes, gerar identificações, estabelecer alianças e vínculos afetivos de suporte e trocas profissionais.

De início não percebemos a iniciativa da Escola, de procura pelo serviço, voltada para o corpo docente, e sim para os alunos. As falas iniciais se remetiam ao manejo com adolescentes, às crises pessoais, subjetivas, econômicas, familiares, sexuais e etc próprias dessa idade e as dificuldades em um cotidiano escolar funcionando em regime integral. Assim, a crença de que ensinar é tarefa difícil por que a realidade de vida dos alunos é emergente e subjuga os conteúdos escolares, é algo bastante freqüente no discurso de vários professores. O não aprender é temática central assim como é a indisciplina. É nesse âmbito

que o trabalho proposto assumiu, de início, por parte dos profissionais da Escola, uma imagem clínica e direcionada aos alunos.

Ainda passamos algum tempo até que a imagem de nosso trabalho, no que tange à compreensão de constituição subjetiva como eminentemente histórica e social, se consolidasse bem como, que o público (professores) e a metodologia (grupos focais e entrevistas sobre as Histórias de vida) não correspondiam às imagens iniciais dos mesmos sobre o trabalho.

De fato pensamos sobre a forma como a leitura da problemática escolar esteve localizada em apenas um aspecto: os alunos e a fase de desenvolvimento dos mesmos, ou ainda sobre a realidade de vida dos mesmos. Mas, ao mesmo tempo em que ouvíamos essas alegativas, também entendíamos que os professores estavam querendo dizer: “não sei se estamos agindo do modo certo porque não alcançamos nossos objetivos”; ou “já não disponho de recursos para lidar com os alunos, não os aprendi ou não sei o que fazer com a teoria que estudei”; “não entendemos porque tais procedimentos funcionam com determinado professor e com outros não”; “muito da história desse ou daquele aluno remete à algo vivido por mim, o que fazer?” e etc. Percebemos com essas mensagens não ditas que o desgaste entre professores e alunos era concreto e entre os próprios professores também.

Vimos que os momentos de trocas entre os profissionais acabavam se convertendo em insinuações ou acusações veladas que implicavam diretamente a competência profissional. Visões distorcidas sobre a pessoa e o profissional professor eram criadas e disseminadas. O impacto disso estava na divisão em subgrupos, verdadeiras “ilhas” entre alguns professores onde se tinha identificação, segurança e confiança. Na maioria das relações subsistia um relacionamento superficial, mais distante, sem conhecimento mútuo ou aproximações. Também identificamos situações de conflito e mal-entendidos entre os professores “minando” o campo das interações.

Entendemos que o contexto relacional entre os profissionais não permitia expressão das subjetividades uma vez que, para não se gerar mais desgaste, se mantinham conversas corriqueiras e banais. Fato este entendido por nós como prática de sobrevivência em

ambiente de trabalho, formas de se prevenir e se proteger. Os horários de planejamento eram ocasiões em que todos estavam reunidos, mas cada um fazia o seu. Os momentos livres de intervalo e horário de almoço eram ocasiões em que essas interações se repetiam. Presenciamos ainda situações em que a realidade escolar era debatida, mas permaneciam, muitas das vezes, em discursos repetitivos sobre as mesmas alegativas: a realidade econômica e social, a situação familiar, a adolescência e etc. e uma certa impotência surge na realidade profissional dos professores.

Assim, o professor de Educação Física nos disse, em uma de nossas observações e conversas entre as salas de aula, que acordava às 5 horas da manhã, se preparava e vinha para a escola onde iria passar o dia. Os colegas de profissão e os alunos se tornavam uma família, mas que essa família o conhecia porque ele se mostrava, era expansivo, ao contrário de alguns outros. Mesmo assim, muitos não sabiam dos seus princípios, índole e moral e o julgavam mal. Dizia ele ser criticado porque era rígido mas ninguém o perguntava porque teria agido de um modo ou de outro ou ainda, qual suas intenções na ocasião da ação pedagógica, nem tampouco, ouvir sugestões, discutir exemplos ou modelos.

Também trouxemos uma vivência descrita pelo professor de física: dizia que em uma ocasião de celebração de uma data comemorativa, todos os professores participariam de sorteio e teriam como missão passar um determinado período enviando mensagens às pessoas sorteadas sem identificação de remetente, isto se daria na ocasião da comemoração. Ele enviou um texto sobre o “amor” à pessoa que ele sorteou e afirmou que suas intenções não eram de sedução, mas que a professora que recebeu a mensagem expressou indignação frente à mensagem, esboçando a ofensa vivida.

Ora, como vemos esse fato: primeiro que quem envia a mensagem desconhece quem é a professora que a recebeu. Segundo, a professora por sua vez ignora o funcionamento das pessoas do grupo não sendo capaz de entender a intenção pertinente ao envio do texto. O desconforto gerado, por sua vez, ganha repercussão relacional no sentido de que esses dois professores não se direcionam para esclarecer a situação e permanecem

isolados. Também, ganha repercussão no grupo de professores, uma vez que os comentários acabam se estendendo e gerando novas imagens ou reforçando imagens anteriores de um e de outro. O que culmina em formas de relação envolvendo os demais professores. Uma rede de significados e sentidos é formada e adentram o contexto da Subjetividade Social.

Um outro exemplo de como os professores não se identificam ou não participam da vida docente dos outros, apesar de conviverem todos os dias da semana, durante o dia inteiro, é uma cena vivida pela pesquisadora com uma professora nos corredores da escola. Muito provavelmente essa cena tenha ocorrido devido à formação inicial da pesquisadora – Psicologia e, da impressão clínica gerada inicialmente quando direcionamos o trabalho para os docentes. Nos dizia estar decepcionada e chateada porque acabava de saber que não receberia seu salário na data prevista e junto com todos os professores. Tantos planos tinham sido feitos para o Natal e o Reveillon e agora não faria nada. Tantos dias inteiros lecionando – 5 meses e não receberia seu salário. Salientamos ainda todos os sentidos a partir desta ocasião que nos remete a um contexto global da vida dessa professora: a percepção de que está só e de que não tem com quem contar para resolver esta questão, já que, segundo seu discurso, foge à competência da diretoria; ausência de espaços e pessoas que possam apoiar o momento vivido, partilhar a condição de trabalho e dividir toda a carga emocional do mal-estar gerado; a prevalecência do mal-estar já que situações como esta reforçam a imagem de desvalorização da profissão docente e o necessário desinvestimento profissional; e, em dimensão política da situação, a ausência de um sistema político educacional que viabilize o mínimo necessário para que os professores desenvolvam seu trabalho. (Ressaltando que essa professora trabalhava em regime de prestação de serviço terceirizado).

Tais passagens podem ilustrar aspectos da realidade social e interativa dos professores pesquisados no curso de suas ações profissionais, situações que se relacionam com aspectos discutidos em sessão anterior do trabalho no que tange às reflexões pertinentes à realidade docente.

5.1.1 Os Grupos Focais: diálogos entre professores

Os grupos focais ocorreram em dias diferentes com cada grupo de professores e em várias ocasiões a fim de que pudéssemos desenvolver os quatro tópicos propostos para as discussões: história de vida familiar e escolar, formação e exercício profissionais. Demos orientações básicas sobre como os grupos se desenvolveriam: falaríamos sobre quatro momentos da vida, todos iriam falar e escutar, a intenção do trabalho grupal estava atrelada ao projeto de pesquisa no que tange ao entendimento da constituição da Subjetividade Docente e os professores poderiam perguntar e contribuir com os relatos dos demais apresentando seus entendimentos e compreensões.

Tentamos discutir os quatro aspectos em um só encontro mas identificamos que alguns professores trouxeram mais detalhes acerca de cada uma dessas passagens de vida – são os professores que trouxemos de modo mais extensivo nas entrevistas. Essa necessidade ou espontaneidade de falar sobre a vida pessoal em contexto grupal não se desenvolvia no início dos grupos.

Os primeiros encontros foram marcados por um clima de estranhamento naqueles que iriam falar e vimos isso de diversos modos. Primeiro, era não saber o que dizer porque falar de si nunca esteve nas pautas das reuniões e dos encontros entre docentes. Segundo, existia uma receio sobre o que dizer, já que se tratava de vivências pessoais e dos relatos e impressões subjetivos. Uma certa insegurança e dúvidas sobre como o grupo trataria as informações trazidas e como se dariam os relacionamentos após esse momento de fala e escuta da vida pessoal – Subjetividade Individual. Em contrapartida, quem iria escutar apresentava uma certa curiosidade, queriam construir uma imagem ampla sobre os professores com quem conviviam: o que iriam contar?, o que teriam vivido?, de que modo teriam significado?.

Assim, passamos a ouvir os relatos sobre o primeiro tópico que tratava da vivência familiar. Percebemos que essa temática é muito forte para todos os professores, falar dos

pais e das experiências vividas, as lembranças que emergiram e as emoções não esperadas mas imediatas e, a necessária postura de respeito e entendimento dos demais frente aos relatos. A forma como as experiências familiares marcaram uma forma de ser e de existir no mundo através dos ensinamentos, dos modelos, das exigências e das punições também. Não foi preciso direcionar as relações com a docência, os professores foram estabelecendo essas conexões espontaneamente porque, de um modo ou de outro, a docência já era presente em suas vidas, como foi o caso da professora de Inglês cujos pais eram professores.

Percebemos um direcionamento da discussão voltado para o entendimento de que as primeiras aprendizagens estão voltadas para às relações com os pais. Assim, vários significados começaram a surgir: o professor de Educação Física, por exemplo, trouxe o relato de que aprendera a ser honesto com o pai, mas que aprendera ainda a ser rígido, “bruto” até, o machão do interior, porque sua semelhança com o pai era grande. Sua intenção era de fato ser como ele porque acima de tudo admirava os feitos paternos.

Dizia ele que o pai era comerciante no interior do Estado e que em determinada época perdera tudo, entrou em falência, poderia ter sumido da cidade e deixado a dívida para os credores, mas vendeu tudo o que possuía, ficou na pobreza e pagou suas dívidas. Sobre isso ele afirmava: “A honestidade de meu pai, eu carrego no sangue e levo ela aonde eu for.” Nessa ocasião o professor se refere à alguns mal-entendidos acerca de seu posicionamento como professor. Se utiliza de sua história para falar aos demais professores quem é e que princípios regem sua existência. Ao passo que também permite aos demais professores reorganizarem as imagens e julgamentos acerca de suas ações. Novos entendimentos podem ser elaborados e outros níveis de interação começam a se desenvolver.

Pudemos perceber como os professores começam a estabelecer pontos de identificação inter-pessoal na ocasião em que alguns aspectos dos relatos podem servir as lembranças pessoais dos demais. Um assunto puxa o outro e estabelece novas conexões de sentido entre as histórias de vida. Como a história do professor de física que afirma ter tido todos os ensinamentos sobre como ser gente não com o pai porque não o tivera, mas com

uma mãe que lhe ensinou tudo, até o que seria próprio de um pai ensinar. Ou como a história da professora de Português que também afirma não ter tido um pai e que busca na profissão a honradês pertinente a tudo que sua mãe fez no sentido de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou ainda a história do professor de Geografia que deixa claro a preocupação com o desenvolvimento profissional em função da necessidade de cuidar e prover o desenvolvimento dos irmãos mais novos. Por ser o primeiro filho, desde cedo entendeu que deveria ajudar nas funções e atividades familiares, vendo nos estudos e no trabalho a maneira mais correta de concretizar seus ideais.

Assim, ficam claros os pontos de identificação entre os professores e a diversidade de sentidos de cada um, de modo que eles passam a se compreender mais e também se respeitar entendendo potencialidades e limites de cada um e localizando melhor a forma e a origem de suas condutas e posicionamentos.

Passamos para o segundo tópico – vivência escolar, no qual tivemos relatos significativos que se fazem presentes na forma de ser e fazer docentes. Trouxemos como exemplificação o relato da professora de inglês ao se referir à forma como conduziu seus estudos. Deixou claro que era uma boa aluna porque seus pais eram professores então estudar era o mínimo que poderia fazer, tirar boas notas e ser exemplar por ser filha de professor. Até que tirou nota zero em uma prova de matemática. Um zero que traz significados sobre as exigências pessoais, as frustrações e não atingir as próprias expectativas, o medo de contar para os pais e a imagem que estes passariam a ter, a representação que teria perante os colegas de sala e professores e etc.

Foi possível discutir essa experiência no grupo relacionando-a com a imagem atual sobre ter que corresponder às expectativas do que é ser professor e das metas a serem cumpridas bem como, quando isso não é possível. Da mesma forma tenta associar com sua posição em sala de aula com os alunos e falar de suas dificuldades sobre como conduzir as cobranças e até que ponto cobrar, ajudar ou aplicar sanções, demonstrando-nos como componentes de sua trajetória escolar atua nos dias presentes como algo de difícil condução em sua profissão.

Tal como discutimos acerca das vivências familiares pudemos perceber possibilidades de entendimento dos demais professores na medida em que muitos deles interferiram recordando cenas de sala de aula da professora em questão, demonstrando compreensão e apresentando colaborações e sugestões profissionais pertinentes à vida da professora, às dificuldades que ela apresenta em decorrência de suas experiências pessoais (no caso escolares), e não dentro de um padrão pedagógico aplicável a todos.

Se essa história se caracteriza por uma vivência escolar pautada na relação da aluna com seus resultados acadêmicos, a história do professor de física se pauta na relação com um professor exemplar até os dias atuais, cujos ensinamentos são seguidos quando de seu fazer docente. O professor passa a relatar como a experiência no ensino secundário com um também professor de física lhe foi significativa. Nos diz que essa relação foi permeada por credibilidade e incentivo, ao passo que tanto mais as expectativas eram alcançadas mais se desenvolviam laços afetivos de identificação, incentivo e investimentos. Essa relação foi responsável pela maior aproximação com a área de conhecimento e pela vinculação afetiva com a física, a ponto de muitas posturas atuais como professor estarem ancoradas naquela relação professor aluno inicial.

Seu relato não traz apenas os significados e sentidos pessoais, estendem-se para uma discussão sobre o envolvimento professor – aluno no que tange aos incentivos, entendimentos e investimentos pessoais. Traz reflexões sobre as necessidades dos alunos da escola e como os professores podem se posicionar de diversos modos, mas que a compreensão e a credibilidade são aspectos centrais e fomentam possibilidades de aprendizagem.

Se uma história pessoal nos leva a compreender como um professor tende a ser e fazer, temos em outros sujeitos as reflexões sobre o que não fazer e ser. Falar do período escolar e da relação com os professores também nos traz para aquelas experiências negativas. Assim, as reflexões da professora de história nos introduzem num universo de sentidos pessoais pertinentes às suas vivências. Nos disse que duas cenas marcam sua trajetória escolar: a primeira se refere ao tratamento pessoal da professora que não

respeitava seu jeito tímido de ser, instigando-a ou a constringendo perante os colegas de sala. E, uma ocasião em que ampliou a discussão do conteúdo ministrado com perguntas acerca do município estudado e a forma castradora com que a professora agiu.

Então salta à discussão coletiva alguns dos pressupostos pertinentes ao exercício docente dessa profissional, mas também nos remeteu às reflexões pessoais com os professores com quem nos relacionamos, as aprendizagens obtidas e os exemplos não tão pedagógicos ou educativos que não devem ser seguidos, mas que permitem discussões e desenvolvimento docente.

Quando passamos à discussão sobre formação profissional, o período da faculdade e as vivências significativas, muito já se tinha discutido e foi muito comum trazer as associações com as práticas profissionais. Assim, esses dois últimos momentos estiveram imbricados na ocasião dos grupos e nós optamos por conduzir essa discussão da forma como ela ocorreu.

É comum aos professores a afirmação que a realidade profissional é completamente diferente do que estudam na faculdade. Aparecem relatos de que o que seria necessário estudar nunca foi visto nos cursos de formação como é o caso do professor de Educação Física que afirmou ter cursado uma licenciatura mas que se formou para atuar na área de fitness e que sofre com ausências teóricas e práticas que não teve em sua formação acadêmica, sendo difícil para ele entender a cultura escolar, as condutas pertinentes ao professor, o conteúdo a ser ministrado e a forma metodológica de ensino que deveria assumir um viés pedagógico e não fisioculturista ou próprio dos ambientes de academia de ginástica ou musculação. De modo que, ao expor sua formação ele consegue justificar suas ações e apresentar as falhas que se presentificam em sua ação docente.

Também presenciamos relatos de que os conteúdos estudados não são o cerne das questões educacionais vividas no dia a dia escolar. Muitos professores a exemplo da professora de Artes, Matemática, Química, História, apontam que os alunos trazem dificuldades com a vida de modo geral e que o fato de passarem o dia todo no ambiente

escolar permite que as questões da vida apareçam e, em muitas das vezes, abafam os momentos de estudos direcionados.

O que estes professores nos colocam é que não foram preparados para discutir sobre aspectos da vida de modo geral, nem sempre conseguem perceber as situações vividas pelos alunos, e assim, muitas das vezes não se autorizam a discutir assuntos da vida, outras vezes orientam com bases em suas experiências pessoais e tantas outras vezes barram as necessidades que aparecem em função de conteúdos que devem ser aprendidos. Assim se justifica a avidez com que receberam a proposta de pesquisa, de fato achavam que estava voltado para esse fim ou não entendiam que essas discussões são pertinentes à subjetividade individual que apesar de diversa pode, em momento interativo, estabelecer pontos de identificação e novas elaborações, assim como conduzíamos com os próprios professores.

Uma outra questão muito pertinente é a de que a formação profissional está voltada para a aquisição de conteúdos da área estudada. Assim a professora de Português nos diz que aprendeu na faculdade a ensinar português e que a escola acaba por exigir uma função para a qual não foi preparada que é a de ser Educadora. Dentro dessa perspectiva os professores passam a discutir o que compete à sua função e de fato, passam a afirmar que não foram formados para educar os alunos dentro de discussões políticas, econômicas, éticas, relacionais, comportamentais afetivas e etc. que emergem como necessidade premente ao lidar com adolescentes em uma carga horária extensiva. Dizem que foram formados para atuar naquelas áreas específicas. Então vemos relatos diversos sobre como cada professor reage a essa realidade.

Temos o professor de Espanhol que é ex-presos político e que traz estas experiências pessoais como forma de exemplificar a importância dos estudos para libertação ideológica e política. Diz ele que conta suas experiências, os feitos, o pensamento, o sofrimento, e etc, para que os alunos consigam ver o funcionamento social e as determinações políticas, econômicas e culturais a que estamos submetidos. Isto, segundo o mesmo, tem o

direcionamento voltado para a construção de posicionamentos críticos perante a realidade vivida.

Temos o professor de matemática que também se ancora em experiências pessoais para se aproximar dos alunos e desenvolver com eles vínculos de amizade e aprendizagem mútuos. Segundo o mesmo, esteve ligado a uma relação com um professor quando de sua formação continuada, relação distante, fria, no qual seu orientador exercia o poder e dificultava sua vida acadêmica, além de oferecer um tratamento de desqualificação e desvalorização. Ele nos diz que conseguiu vencer esta experiência e que se utiliza disso para dizer que todos somos capazes. Quando fala de sua relação com os alunos deixa claro que a credibilidade e o incentivo são atitudes necessárias ao professor.

Percebemos que os momentos de grupo dentro da perspectiva proposta pela pesquisa se configurou como sendo o momento para os professores falarem de si: suas visões, expectativas, dificuldades, sensações, sentimentos, aprendizagens. Entendemos que o impacto dessas reflexões nas interações docentes fizeram um diferencial na medida em que eles não se conheciam, não se entendiam, tampouco se identificavam, comunicavam-se de forma técnica ou superficial, não havendo redes de apoio e suporte pessoal.

As discussões propiciaram aprendizagens pessoais e profissionais a partir dos relatos dos professores, mas chamamos atenção para o desenvolvimento ocorrido na ocasião em que cada um tem de organizar suas lembranças e retomar sentidos antigos ou resignificar passagens vividas a fim de que o grupo pudesse compreender.

Quando os professores puderam falar sobre a experiência grupal da pesquisa ouvimos relatos de que nunca tinham tido um momento como aquele; de que sentiam falta de algo que não sabiam nomear e que agora identificavam como sendo aquele momento vivido, ou seja, estar em grupo, perceber o outro, entender os por quês de cada um, compreender suas trajetórias de vida, se identificar, formar redes de apoio e suporte, construir novos sentidos e significados, aprender com a experiência de vida do outro, dividir suas histórias e ouvir a percepção dos demais e assim, participar mais da vida docente, construindo uma outra forma de Subjetividade Social.

Isso se configura como novos campos de interação, espaços e liberdade de contatos e comunicação, se converte ainda em maior flexibilidade das pessoas, em expressão de sentimentos e discussão de visões e posicionamentos. Há possibilidade de compreensões mútuas mais próximas das intenções iniciais e provavelmente poucas distorções são feitas uma vez que os professores se conhecem mais e têm entre si novas fronteiras de relacionamento.

Assim, pudemos perceber também outros efeitos deste trabalho: os professores passaram a perceber como apresentavam diversas questões e dificuldades à nível do não dito, e passaram a se reconhecer como cheios de necessidades. O impacto disso é que deixam de focalizar os alunos como os problemáticos e se dão conta das questões problemáticas vividas por eles no ambiente de trabalho. Essa descoberta é importante porque há semelhança e aproximações entre as temáticas trazidas pelos alunos e as temáticas discutidas pelos professores. Entender e discutir as histórias de vida viabiliza compreensões e desenvolvimento profissionais.

Desse modo, a experiência de pesquisa com os grupos não consistiu em relatos de situações e fatos isolados, sentidos pessoais foram se encontrando e formando uma teia de configurações subjetivas responsáveis por outro modo de ser e fazer docentes que poderão ser percebidas com a continuação do trabalho. O que fica como uma questão central é que para um trabalho de alta complexidade como é o ato educativo, ignorar aspectos da Subjetividade Social e Individual é se distanciar do próprio fenômeno educativo já que estaremos nos distanciando daquilo que é humano e somente humano.

5.2 – Expressões da Subjetividade Individual: os sentidos do ser professor

Também sentimos necessidade de refletir sobre o subtítulo proposto. Localizamos as reflexões a partir da Subjetividade Individual²¹, ou seja, os sentidos pessoais gerados ao longo de uma vida sobre as categorias as quais nos propomos discutir – vivência familiar e escolar, formação e exercício profissionais, mas os trazemos As histórias trazem elementos marcantes e a necessária implicação com o ser e fazer docentes, o que nós tratamos por Subjetividade Docente.

Como damos voz aos sujeitos encontramos relatos que se detiveram tanto no contínuo das vivências, quanto tivemos relatos que se detiveram em passagens ou em fatos que se configuraram de modo central na vida dos sujeitos. Assim, trouxemos a História de Vida de Maria e Pedro e trazemos também: o Cerne da História de Joana; uma Passagem na Vida de João e o Momento da Vida de Ester.

5.2.1 – A História de Vida de Maria:

“... Eu escolhi a História pra tentar entender a minha própria história.”

“Vida, minha vida
olha o que é que eu fiz
toquei na ferida
nos nervos, nos fios
nos olhos dos homens
de olhos sombrios
mas, vida, ali
eu sei que fui feliz.”
(Chico Buarque)

²¹ O ponto de onde partem as análises não quer dicotomizar em lados opostos mas tentar perceber a amplitude do fenômeno subjetivo nos pólos a partir dos quais ele se desenrola e ainda perceber os elos e associações desses eventos.

Esse relato trata de uma jovem professora de história e de alguns caminhos percorridos ao longo de sua vida na construção da docência. No início, falando de como se sentia na ocasião, `` *medo, nervosismo. É estranho falar para um desconhecido. Eu escuto mais do que falo,...* `` revela não só seus sentimentos mas aspectos de quem é. Foram enunciados de uma trama de sentidos construídos ao longo de sua história de vida e que se estendem para além dos significados sociais do que seja o desconforto de falar de si para alguém a quem não se conhece.

Disse ter escolhido a educação porque quando criança brincava de ser professora *“eu tinha muito disso, ajeitava as bonecas, pegava um quadro, escrevia e fazia de conta.”* Mas nos traz dados de como essas vivências foram resignificadas pelos familiares que afirmavam que essa profissão não traria retorno financeiro e nesse sentido deveria procurar algo que lhe desse um futuro promissor.

Entendemos que os sentidos iniciais sobre a profissão, vinculados à experiência infantil do fazer de conta, tomam a forma dos significados sociais sobre as condições do ser professor: salário baixo, não ter boa condição de vida e etc. Significados estes que também são históricos e sobretudo sociais. *“e aquilo ali eu fui guardando e eu fui colocando pra fora outras vontades que eu tinha que eu me identificava muito com a área de saúde, conciliava com aquilo que a família dizia pra mim, que dava dinheiro, retorno.”*

Saviani (2000), através de uma analogia à paixão traz reflexões sobre essa desvalorização do trabalho docente, analogia que vem significar os dois sentidos: envolvimento afetivo e padecimento. Afirma ser a saga do educador *“marcada pela desvalorização social de sua profissão acompanhada, ao mesmo tempo, pela exigência, por parte da sociedade, de que ele exerça sua atividade com extrema dedicação.”* (2000: 44). Desvalorização marcada pela baixa remuneração e jornada exaustiva de trabalho.

Afirma que no Brasil se convencionou o início da educação com os jesuítas então tem-se a baixa remuneração porque, enquanto atividade exercida pela igreja, não se constituía como profissão, mas enquanto missão e dessa forma, não havia necessidade de remuneração, só o básico para a sobrevivência. Da mesma forma, a educação surge como

colonização, aculturação e evangelização, domínio de um povo, não se constituindo em formação política e crítica do sistema social

A professora nos fala sobre a importância da sua família e a partir disso compreendemos a proporção das influências familiares em sua vida. Relata que veio muito nova do interior para estudar e essa era uma prática da sua família, *“a casa estava sempre muito cheia e passei 10 anos da minha vida morando com avós, tios e primas a quem sempre me reportava para ter orientações.”*

Assim, se configurou a intenção de cursar enfermagem: interações, falas, indicações e expectativas familiares que acabaram por direcioná-la para uma profissão que não era o que desejava *“passei muito tempo tentando enfermagem, até que um momento eu disse: não vou mais fazer nada, vou trabalhar. Já não agüentava a pressão.”*

Chegou a trabalhar em clínica médica, mas depois de certo tempo começou a perceber que também não era o que queria. De fato, não conseguiu cursar enfermagem, mas acabou por ter uma experiência na área da saúde e descobriu como não se identificava. Momento de vida em que resolve fazer vestibular novamente, sem que ninguém de sua família soubesse e dessa vez, *“eu fui fazer o que eu queria, o que eu gostava que era História.”*

A escolha de ninguém tomar conhecimento estava relacionada à pressão exercida pelos familiares, à forma como as opiniões ascendiam ao status de orientações e como não havia espaço para pensar em vontades e interesses próprios. A decisão por outro vestibular e pela História era dela mesma. Restava-nos entender que sentidos haviam sido construídos para que a História se revelasse como sua intenção profissional, entender como a História

aparece em sua vida, quais configurações subjetivas foram feitas e entender em que momentos ou situações elas foram construídas.

“Trabalhava e freqüentava o curso de História e comecei a gostar e ver que se eu tivesse feito enfermagem talvez eu não tivesse levado à frente pela falta de humanismo. Na época minha prima mais nova passou para enfermagem e eu ficava comparando as disciplinas, o paciente não era o paciente, era um número e aquilo ali não era o que eu queria, eu queria ajudar, mas não iam dar condições para desenvolver meu trabalho, aí notei que a história estava muito ligada a mim”

Duas questões despontam com este relato: o humanismo e a ajuda. Uma ajuda ao outro que passa pelo entendimento do que é humano. O homem não nasce ele aprende a ser homem e isso ocorre, natural e cotidianamente, na convivência social. O produzir-se homem é o mesmo que formar-se homem e isto é um processo educativo. (Saviani, 2007; Facci, 2004). De fato ela não queria tratar o outro como um número ou a partir de sua condição doente, ela queria entender a sua “essência” e a História lhe proporcionaria isso. Como? Talvez da mesma forma que permitiu entendimentos sobre si e sobre sua vida.

Diz-nos Saviani (2007) que a essência do homem não é uma dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos homens através do trabalho que *“se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (...) O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto o que produzem como o modo como produzem.”* (2007: 154)

Assim, o autor nos coloca que a educação deve ser entendida como *“o ato de produzir direta e intencional-mente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”* (Saviani, 2000: 54 apud Saviani, 1997)

Quando nos é permitido conhecer a historicidade do humano, podemos sair da posição romântica, ingênua e até fatalista da vida. O conhecimento nos libera da visão mágica. Vemos ao longo dos relatos que a professora traz uma compreensão de sua história e do modo de ser estáticos mas que ao ascender aos conhecimentos, durante o curso de história, suas verdades podem ser questionadas e outras respostas começam a ser formuladas.

Relata que era muito tímida e que na faculdade, durante as aulas, tinha que tomar calmantes para fazer as apresentações orais. Então se perguntava como seria professora se tinha medo de falar em público. Afirmou ter vencido seus medos no curso de história a partir dos aprendizados que teve, pôde refletir sobre sua história pessoal, ter se entendido mais, analisado as situações vividas e se diferenciado frente a outras possibilidades.

Essa é uma das primeiras relações que a professora faz entre a formação acadêmica em História e o desenvolvimento pessoal. De modo que começa a falar mais de sua infância, dos momentos de estudo e da relação com os pais.

“Minha mãe cobrava muito quando eu era criança pequena, ela sentava com a palmatória ali do lado. Ou você decora ou apanha. Então eu sofri muito.” Pensamos na relação que estas vivências tiveram com a construção de sua timidez, medos de falar em público e de sua postura de escutar mais do que falar. Da mesma forma refletimos sobre a faculdade como o momento em que a professora começa entender determinadas passagens de sua vida. A possibilidade de, ao conhecer, poder questionar a própria vida e redimensionar-se formulando outros princípios para sua existência.

Trazemos à reflexão a importância das disciplinas psicológicas, filosóficas, pedagógicas e sociológicas dos cursos de formação de professores como sendo o eixo comum entre as licenciaturas na medida em que são disciplinas de fundamentos da educação e, no sentido de uma formação que contemple não só os conteúdos específicos das áreas de conhecimento (a química, biologia ou português puros), mas a fundamentação sobre o humano, sobre o sistema social e sobre questões educacionais.

Voltamos à temática: teoria versus prática. Sobre isso refletimos a questão da necessidade de conhecimento: a existência humana exige a produção de conhecimentos que são validados a partir da própria experiência, o saber válido permanece e é perpetuado ao longo das várias gerações. Ou seja, os saberes são desenvolvidos a partir da necessidade de sobrevivência humana entretanto, na sociedade do capital, há uma cisão que separa trabalho de educação e portanto, uma separação entre saberes acadêmicos e a realidade de vida o que se caracteriza por nos depararmos com formas mecânicas de assimilação dos saberes

ou com o simples fato dos alunos não conseguirem entender a importância ou a relação que determinado saber tem com sua vida. Ao longo dos relatos vamos identificando como essa descrição faz parte da realidade vivida e presente dessa professora.

Mas o que salientamos vem a calhar com o que Goergen (2000) tematiza: uma educação de qualidade é indispensável para o progresso social mas desde que essa educação possa necessariamente atender às necessidades da população, ou seja, uma educação que não se abstenha de compreender *“os rumos do desenvolvimento socioeconômico internacional que determinam as condições de vida, de mercado e de trabalho no contexto das quais o cidadão irá desenvolver sua personalidade e ganhar vida”* (2000:15)

Apontamos isto porque nos relatos de vida aqui comentados percebemos que o curso de história começou a fazer sentido quando, ao estudar, a professora faz ligações com sua própria vida, é quando os conteúdos ministrados serviram ao entendimento das vivências pessoais ainda que inicialmente não apresente uma consciência sobre os determinantes sociais e econômicos que incidiram sobre sua condição material de existência.

Ficamos a pensar sobre o interesse da professora de buscar “humanismo”, qual o sentido disso em sua vida, como essa necessidade se constrói a ponto de que o ensino de História possa ser o lugar ou o espaço ou mesmo a ferramenta para que o humanismo ocorra. E então refletimos que se o homem torna-se homem pelo ato educativo como poderia ser a educação o lugar ou o espaço de des-humanização? Uma vez que se não nos entendemos ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade estamos à margem do processo produtivo, da categoria trabalho enquanto produção do próprio homem. Se não estamos vinculados este saber, ele não nos faz sentido.

Martins (2007) afirma que na sociedade do capital, a organização social está pautada na alienação do trabalho e do trabalhador o que consiste em um esvaziamento do homem na relação com o mundo e com os demais. Isso se constitui diretamente em um esvaziamento da personalidade porque a personalidade é estruturada a partir do sentido da

existência e esta, pelo sentido da atividade social. De modo que a alienação vivida é elemento constitutivo da personalidade.

“Portanto, na perspectiva marxiana, a atividade, e em especial o trabalho social, desempenha papel decisivo na constituição da personalidade, pois o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho. A personalidade, por sua vez, está diretamente relacionada ao sentido da existência, mesmo quando esse sentido é dado de forma alienada.”
(Martins, 2007: 4)

Então lembramos que estudar enfermagem não havia sido uma escolha pessoal a partir dos motivos relacionados com sua história, mas a partir dos motivos elencados pela família que estavam ancorados basicamente nos valores sociais defendidos pela lógica do capital: quando o valor da profissão ou das pessoas está vinculado ao retorno financeiro.

De modo que, se não temos uma formação crítica, uma educação política conforme nos dizia Saviani (2000) muito provavelmente serviremos à perpetuação e manutenção da alienação social porque é algo que é passado de geração para geração.

E continua falando de suas experiências de vida,

“A vida não foi fácil! Meu pai era motorista de caminhão não passava muito tempo em casa e a minha mãe tinha que exercer os dois papéis. Muitas vezes eu não levava a atividade da escola para casa com medo da punição, medo de não saber responder e acabava sem fazer. Minha mãe, muitas vezes não sabia lidar com estes problemas que a gente passava na educação. Não entedia, também não tinha instrução para isso. Ela teve essa dificuldade e na época ninguém soube orientar.”

Muitas coisas podem ser consideradas com este relato: refletimos sobre como não ter acesso à educação pode viabilizar a perpetuação de práticas sociais que, em seu significado mais literal, só mantém o funcionamento social, que é o que pensamos quando a entrevistada afirma que a mãe não tinha instrução. Da mesma forma compreendemos que uma educação que não problematiza a vida das pessoas, suas histórias, suas dificuldades, pensamentos, sentimentos, (subjetividade), não chega às suas necessidades, quando ela diz: ninguém soube orientar.

Ao fazer o curso de história ela pode entender como essas vivências foram tendo impacto sobre seu modo de ser e essas descobertas permitiram uma nova compreensão, uma resignificação, reconfiguração subjetivas. É a partir dessa reflexão que a professora faz a primeira relação com o seu fazer docente: poder entender os alunos com os quais trabalha, acreditando que o castigo, `a exemplo da palmatória ou a cobrança, não são recursos apropriados para que a aprendizagem ocorra, é necessário entendê-los, saber de suas histórias.

Rey (2005) coloca-nos que aquilo que nos mobiliza tem raízes históricas uma vez que é nas nossas experiências que se formam os motivos, aquilo que nos motiva à, aquilo que se torna foco de interesse e que cada um tende a buscar. O que é vivido produz marcas subjetivas, as configurações, que são elementos constitutivos da subjetividade, inseparáveis portanto, e vemos, com a história dessa professora, como suas “marcas” se tornam funcionais dentro de sua história quando ela consegue resignificá-las. É o que faz quando afirma que se utiliza de suas experiências para entender aspectos da realidade dos alunos e assim, proceder de forma diferente com os mesmos.

Há uma resignificação subjetiva no momento em que a professora relaciona aspectos vivenciais e as reflexões acadêmicas e profissionais, justificado por ela quando fala, a seguir, que não pode separar o passado do presente tampouco nós podemos separar a instância pessoal da profissional. Os fatos são passado, mas as repercussões e os sentidos estão a todo o momento atualizados no presente, nem sempre temos consciência disso, a educação é meio para que se realize.

De fato, a história pessoal da professora não pode servir ao esquecimento porque alimenta a função docente, já que é a partir das suas constatações e reflexões de vida que a história surge como formação e profissão, já que, como veremos, é a partir de suas experiências na escola e na faculdade que ela se permite questionar o modo como proceder com os alunos e, em função desse movimento questionador, promover uma ação diferente. Sua história está no cerne de suas preocupações e ações, tornaram-se recurso pessoal de trabalho.

“O que eu vivi eu ainda trago para o meu presente, eu trago muito quando eu vejo um aluno que passa pelo que eu passei. Então está dentro de mim, não tem como eu dizer é passado, ficou, e agora é uma outra história, não é assim, comigo não funciona assim, porque vem e volta, eu faço essas comparações e tento crescer como pessoa porque isso foi um ensinamento. Tento ajudar aqueles que estão passando ou passaram e não foram entendidos na época. Minha mãe teve essa dificuldade e ninguém soube orientar. Em cima disso eu tento buscar respostas pro hoje. Em cima do que vivi eu tento buscar pra mim aprendizado. Estou entendendo certas coisas e estou tentando repassar para os meus alunos.”

É muito forte a frase: *“tento ajudar aqueles que estão passando ou passaram e não foram entendidos. Minha mãe teve essa dificuldade e ninguém soube orientar.”* A exemplo de sua própria história, a necessidade é de entender o que ocorre com os alunos. Há uma queixa: a de não ter sido compreendida, primeiro por sua família nas ocasiões em que exercia pressão para o curso de enfermagem ou quando da punição pelas tarefas não feitas. Ao longo dos relatos, encontramos outras passagens onde verificamos a presença dessa queixa.

Pudemos perceber que a questão da compreensão é o aspecto figural nessa história. Não ter se sentido compreendida nos contextos de vida a que esteve submetida, aparece a todo momento nos relatos da professora e é o ponto de onde partem suas reflexões sobre si, sobre sua família, sobre as experiências escolares, sobre sua formação profissional e também sobre sua prática docente.

A professora relata que seus problemas na educação se referem ao fato de sempre ter sido tímida, só respondia se o professor perguntasse, na hora de fazer uma leitura era muito baixo porque não queria ser ouvida, não queria ser vista por ninguém. Então nos trouxe um episódio em que a professora cantou uma música em sala de aula brincando, dizia ela: *“aumente seu volume! Aí cantou uma musiquinha pra sala toda, imagine uma tímida que não quer nem que veja, a professora canta uma música junto com os alunos focalizando ela? Pra mim foi muito ruim então tento fazer com que meus alunos não sintam o que eu senti. Respeito o momento, o espaço deles.”*

Entendemos que este relato traz a vivência da professora e a forma como ela utiliza seus sentimentos e as conclusões (de não ter sido compreendida) a que chegou como recurso do ser professor nos dias atuais. Assim diz ela: *“Dar mais atenção para aqueles que eu vejo que passam por aquilo que eu estava passando. Alguém tímido, que é mais quietinho, não forço a barra porque forçaram comigo e eu não gostei.”*

Da mesma forma que o dar atenção na sua perspectiva é o não expor, é notar sem apontar aos demais e como ela mesma coloca: *“já que não quer se expor mais precisa de alguém ali ajudando, chegar com carinho. Esses meninos precisam muito de carinho, de uma palavra amiga de sentir que tem um amigo, não é só professor, é amigo também.”* De um modo que vemos como a sua vivência pessoal torna-se referência profissional.

Entretanto, também nos debatemos como o que estamos discutindo até então e nos perguntamos: até que ponto nossas experiências pessoais podem nos sensibilizar para podermos ver além dos ditames sociais? Até que ponto nossas experiências pessoais apesar de, muitas vezes, vinculadas à alienação social também não se constituem em reflexões e ações que perpetuam a condição vivida? e até que ponto essas conclusões e aprendizagens não são categorias rígidas a partir dos quais analisamos, verificamos e categorizamos os demais?

Corremos o risco de, ao estarmos na condição de professores, quereremos entender os alunos a partir de uma perspectiva subjetivista que naturaliza formas de ser, se

constituindo no risco de deixar de ver o outro como ser histórico, cultural e ator social. O risco de enrijecer os saberes como verdades e ao tentar ver o aluno, perdê-lo.

De um modo ou de outro não nos parece que a questão esteja clara. Facci (2004) afirma que cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos e à escola possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos. *“o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente.”* (2004: 226)

E continua, afirmando que *“a educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos.”* (Facci, 2004: 228) Consideramos necessário que o aluno extrapole os conhecimentos frutos de sua experiência ao relacioná-los com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Mas o que refletimos é que nos dados que encontramos com os professores que entrevistamos temos que suas reflexões partem muito de suas experiências pessoais, aqueles sentidos produzidos ao longo de sua ontologia e não do conhecimento específico das disciplinas onde são formados, ou, com a consciência política e crítica a qual nos baseamos para discutir nesse trabalho. Não postulamos que não se possa discutir a vida a partir dos conhecimentos formais, mas pudemos entender, como, no caso dessa professora, procurou o saber de história para compreender suas experiências pessoais. Foram suas histórias pessoais que mobilizaram a escolha pela História.

Podemos ilustrar essa afirmativa com os relatos comparativos da professora entre a forma como a História é trabalhada no nível superior e no fundamental e médio. E vemos nessa temática a oportunidade de problematizar o ensino e os conteúdos. Dizia a professora que em seu período escolar a História não era trabalhada de forma que despertasse o entendimento dos fatos, a repercussão dos acontecimentos e a discussão de idéias e mesmo a implicação de tais eventos para o modo de vida de sua época. Era uma história de

acontecimentos passados, um saber pronto e acabado de um único narrador e não questionável.

A experiência com a faculdade traz as dúvidas e indagações sobre as Histórias contadas. Há o interesse de investigar o que é dito, saber se existem outras falas sobre o mesmo acontecimento, entender porque se sobressaem determinadas análises em detrimento de outras, quem são os sujeitos que falam o que defendem e porque defendem. Um espírito questionador e crítico. Agora é a busca por entender quem conta a história e porque a conta. Já não se trata de reproduzir o que é dito como no período escolar, mas de compreender e investigar.

“a História que me ensinaram foi uma História decoreba que eu tinha obrigação de decorar tudo e a História que eu fui observar na faculdade era uma História que se baseava em acontecimentos, saber o que está atrás do fato, do herói, da data, quem eram as pessoas envolvidas. E isso me despertou muito entusiasmo, eu sou curiosa, gosto de tentar encontrar respostas. Quando eu não encontro eu fico ali questionando, comigo mesmo ou com os livros, como aquilo se desenvolveu, como chegou até ali. Isso me trouxe a humanidade.”

De um modo ou de outro com as contribuições de Facci (2004) passamos a compreender que o ensino dos conteúdos não consiste em uma “alienação” de si e do social, ou seja, não consiste aprender uma série de conceitos ou teorias que não podem ser exemplificados ou relacionados às suas vivências pessoais na perspectiva individual ou, às repercussões do sistema social e econômicos vigentes.

Sobre a alienação entendemos as práticas que mantêm os sujeitos distantes do trabalho, da produção de si e passam a funcionar sustentando à lógica do social, reprodutoras do sistema. *“A via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo.”* (Saviani, 2007).

Ou como argumenta ainda Duarte (2006), não podemos desconsiderar como a educação, enquanto processo de humanização, pode ser alienante é fato que precisaremos nos apropriar de conhecimentos objetivos mas é necessário distinguir quando isso serve à alienação da estrutura do capital e, isso necessariamente acontece quando destituímos a subjetividade individual, quando destituímos o trabalho e a produção autenticamente humanos da educação. *“É necessário, portanto, distinguir o fato de a objetivação e a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, do fato de que, em determinadas condições sócio históricas, esses processos tornam-se parte da reprodução de relações sociais alienadas e alienantes”* (Duarte, 2006: 126)

A forma como o trabalho se mantém e se perpetua a partir da lógica do capital não leva em consideração as subjetividades, a produção humana, mas o mercado. *“Sendo o capital uma forma de trabalho objetivado (...) que é apropriado de uma determinada forma, historicamente condicionada, o trabalho objetivado apresenta-se ao trabalhador, ao trabalho subjetivo, ao trabalho vivo, como algo estranho, externo e poderoso, que o subjuga.”* (Duarte, 2006: 127)

Estar operando na lógica do capital é não entender como as coisas se processam é estar reproduzindo e não produzindo. De fato, chegamos à compreensão de que ensinar os conhecimentos aos alunos, transmitir os saberes historicamente produzidos pela humanidade, enfatizar esses conteúdos sejam a possibilidade de termos educação como hominização e de que isso não deve servir a uma função tecnicista da educação, mas uma ação crítica sobre a realidade e condição de vida dos sujeitos, professores e alunos.

Sobre isso Martins (2007) nos coloca que a alienação do professor interfere decisamente na formação dos alunos. Nos diz que *“o trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.”* (2007: 5). Educar exige posicionamentos políticos e pedagógicos, pressupõem ação intencional do educador cujos motivos estão no cerne de sua subjetividade. Assim, pode-se dizer que não há ato educativo que não perpassa pela

subjetividade do professor. Assim como estamos vendo a partir das histórias da professora entrevistada. Suas reflexões e ações partem sobretudo das experiências vividas.

Por considerar este pressuposto, enfatizamos a dimensão subjetiva individual, aquilo que é o sentido pessoal, a construção psíquica singular que cada um produz a partir das experiências vividas no social, relativamente, comum a todos de um mesmo contexto. Então, é focarmos na análise e crítica às condições da vida a qual estamos submetidos a partir do conhecer.

Pudemos perceber também que para o entendimento, trazemos sempre nossas referências pessoais, se temos lacunas na compreensão buscamos saberes e experiências semelhantes, damos significados, geramos sentidos. O processo de assimilação da cultura não significa uma adaptação passiva do indivíduo ao ambiente, é uma apropriação. É no movimento de apropriar-se que os indivíduos desenvolvem suas funções psicológicas superiores. Assim, tem-se que, as várias disciplinas (matemática, biologia, português etc) são instrumentos, recursos, que servem à apropriação da experiência histórico-social. A aprendizagem dos conhecimentos serve ao entendimento do processo contínuo de produção da vida e portanto de si e do outro.

De modo que a partir dessas discussões nos perguntamos o que cabe à educação, como os professores estão sendo formados, sobre que pressupostos têm se ancorado suas ideologias e práticas.

Facci (2004) argumenta que a teoria do construtivismo, juntamente à teoria do professor reflexivo e a teoria vigotskiana são os referenciais mais utilizados na atualidade quando falamos de formação docente. Mas sua crítica ao construtivismo refere-se ao lugar do professor no processo educativo – facilitador – uma vez que quem constroem o conhecimento é o aluno. Aponta para um pragmatismo ahistórico uma vez que não caberia ao professor trazer os conhecimentos prontos e, a uma psicologização dos indivíduos uma vez que é necessário compreender o que pensam e como constroem o conhecimento. Desse modo a relação de como as estruturas sociais, ao longo da história, impactaram na formação

e desenvolvimento dos sujeitos não tem sido considerados, tampouco tem sido considerados no sentido que tematizamos nesse trabalho: perspectiva politizadora e crítica.

Então, voltamos à questão do sentido de humanidade apontado pela professora na ocasião da entrevista: entender que as coisas não são exatamente como são ditas, de olhar outras perspectivas, de ouvir os vários representantes e ver as verdades que constroem. Um espírito crítico. Muito embora vejamos em seu relato referências ao que Facci comenta sobre uma certa naturalização dos fenômenos psíquicos. Podemos ver isso retomando falas em que a professora coloca que o entender está relacionado à forma de ser de cada um como se isso estivesse apartado da estrutura social, ou quando a ouvimos falar que o que esses alunos precisam é de carinho e que esse afeto poderá viabilizar a sua aprendizagem.

Não desmerecemos tal atitude frente à relação professor – aluno, mas queremos tomar cuidado para não confundirmos o trabalho educativo com a continuação de uma ação materna, voltada e focada nesse cuidado. Facci (2004) inclusive afirma que isto pode estar relacionado à desvalorização do magistério, *“uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos, e não pela possibilidade de ensinar.”* (2004: 27)

Também vimos a partir dos relatos da professora uma postura questionadora quando o saber histórico lhe permite questionar a própria experiência de vida: considerar que as pessoas podem falar, pensar diferente e então, que o ensinar e o aprender não é reproduzir o que o outro traz mas construir o seu entendimento a partir dos dados disponibilizados. E entendemos por dados tanto os conteúdos ministrados quanto as próprias experiências de aprendizagem. Pudemos perceber isso claramente a partir de seus relatos, mas ainda ficavam impressões ou sensações de que a construção do que cabe ao educador seja muito mais uma postura subjetivista de entendimento dos alunos.

“a história deles é impressionante o que eles tem para oferecer, ensinar todo dia é uma história diferente que eu escuto e eu tento também passar para eles da forma que dá, porque é uma sala de 45 alunos muitas vezes não dá para dar atenção só para um, mas na

hora do almoço dá, no intervalo dá, chegar e conversar, saber o que está acontecendo pra ajudar no aprendizado, às vezes é só uma palavrinha ou então dizer: eu estou te escutando! e aí tudo melhora no processo de ensino aprendizagem.”

Tal sensação foi se configurando no decorrer da entrevista e nos perguntávamos em que momento de sua vida isso poderia ter se construído ou a partir de que preceitos partem suas ações pedagógicas. Imaginávamos que esta percepção poderia estar relacionada à sua formação profissional.

Como falamos, a aprendizagem é parte dessa estruturação subjetiva porque ao aprender, construímos sentidos nossos. Não é uma simples apreensão e reprodução de conhecimentos é, sobretudo, construção. E desse modo entendemos como o momento educativo é sobretudo formação e estruturação da subjetividade, também é uma etapa da história de vida. É a possibilidade de imprimirmos nossas idéias e considerações ao saber, mas também, reconfigurarmos nossas idéias e elaborarmos outras a partir do saber. Não podemos considerar que o caminho da aprendizagem seja sempre o mesmo. Partimos dos conhecimentos para confrontarmos a realidade, mas partimos de nossas experiências de vida, nossa ontologia, para o mesmo fim.

Na ocasião dos relatos da professora podemos refletir ainda como o aprender está sob o jugo do deter conhecimentos ou a quantidade deles para além do sujeito que os desenvolve. Facci (2004) argumenta que ensinar é a função do professor: ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Afirma que se localizarmos a função docente só nas experiências dos discentes e na capacidade de estes construírem saber, estaremos destituindo a importância e função do professor.

Consideramos que esta seja a sua missão: entender que trabalhar conteúdos não é assimilar e reter, assim como vimos a partir dos relatos sobre o período escolar da professora de quem tratamos. Não se trata de interiorização, mas apropriação: elaborações, discussões e indagações entre os antigos e novos saberes, entre o que já se sabe e o que está

sendo produzido, entre o saber e a realidade da vida, e nesse sentido, são disponibilizados recursos ao aluno, desde conteúdos teóricos e saberes, até experiências de vida e fazeres.

Como forma de defender esta idéia trazemos o relato que mostra como as experiências vividas no seio familiar, ao constituir subjetividade, se vinculam à conhecimentos, aos saberes, que possam ser semelhantes, que possam responder a quem os sujeitos são. E entendemos que não poderia ser diferente porque somos históricos, porque dialeticamente promovemos ressignificações, atualizações de nossa personalidade e isso é consciência.

A família é um forte marco na vida dessa professora, encontramos elementos de sua história que explicam um pouco da sua vinculação com a História bem como, com a forma com que exerce a ação pedagógica. Dizia ela que desde muito cedo morava com o avô e ele tinha uma prática cotidiana de juntar jornais. *“ele pensava com a gente, falava sobre as coisas mais antigas, fazia toda a questão de fazer o elo: juntar o passado com o que a gente estava vivendo. Ele era um historiador sem saber, ele me ajudou sem saber e me despertou pra isso sem ter nenhum propósito.”*

Aqui podemos notar que sua referência pessoal mais uma vez desponta com ensinamentos presentes até os dias de hoje em sua profissão. O avô, no hábito de juntar jornais, trazia o conhecimento, os conteúdos para o dia a dia familiar. Fazia muito mais que juntar ou colecionar informações, ele os ensinava quando comentava e analisava, quando tentava entendê-los para além do fato puro específico, mas ao longo das notícias publicadas em várias edições do jornal.

E continua, *“tinha um radinho, ele ficava escutando a Voz do Brasil aí botava a gente pra sentar. Aquilo ali era uma chatice, a gente não entendia nada, mas só em a gente está ali naquele grupo, envolvido com ele, era muito bom. Então ele foi uma referência, mesmo sem saber nos levou a ter algum contato com a história.”*

Talvez seu avô tenha sido o seu primeiro professor de História. Estas são questões que só começam a fazer sentido depois de um tempo, quando necessariamente paramos

para refletir o que somos, o que vivemos o que queremos e para onde vamos. Momentos em que “juntamos as peças”, “montamos o quebra-cabeças” e construímos aquilo que nos é figural, único, singular, amarrado em nossas trajetórias e por isso subjetivo. A questão está em fazer o elo.

E a professora vai lembrando de passagens que marcaram, que foram significativas o suficiente para terem sido apropriadas por ela e hoje serem elementos constitutivos de sua personalidade. A entrevistada traz lembranças de um professor de cursinho e de como ele fazia referência com essa História nova, que aguça a curiosidade, que instiga o aluno a entender o porquê, que mescla as indagações com as dúvidas e coloca o olhar a partir de vários ângulos, a partir das várias facetas que se cruzam na realidade.

E então ela diz que o que lhe atrai para a História é o buscar entender e não ficar só no tradicionalismo de trabalhar conteúdos voltados só para o acúmulo do saber. *“Ir ali pro quadro, dar o conteúdo, não faz referência com nada, só o que está no livro, joga pro aluno, conhecimento descontextualizado e recortado. Essa foi a história que eu vivi no segundo grau. Esse professor falava de uma forma diferente. Ah, então a história não é chata como parecia ser.”*

Sobre suas experiências escolares e esse ensino conteudista que não faz referência aos interesses ou reflexões dos alunos, a professora comenta: *“teve um momento da aula de história que eu quis entender como a cidade tinha se formado e a professora disse não, o conteúdo não é esse, vamos voltar. Naquela época ela quebrou e nos anos seguintes também, por que não tive mais essa vontade toda de querer entender.”* De fato essa vontade de compreender só reaparece no cursinho e na própria faculdade, segundo seus relatos.

Traz possíveis explicações sobre este episódio: *“professor daquela época não tinha formação, terminava o normal e ia dar aulas. Então não sabia o erro que estava causando e assim o problema que gerava em quem estava ali. Ela era a professora querida muito mais por ser do grupo de amigos, cidade do interior todo mundo se conhece, do que por ser atrativo.”*

Ao ouvir este relato relembramos o que Schön (1997) aborda sobre o saber escolar e como a educação perpetua essa noção. Coloca que a noção de saber escolar é um tipo de conhecimento que os professores supostamente detém e podem transmitir aos alunos. Esse saber é tido como certo, significando a crença em respostas exatas e fechadas. Afirma ainda que o saber escolar é categorial e que se sobrepõe ao saber intuitivo, espontâneo e cotidiano. Como forma de ilustrar essa assertiva ele nos traz uma passagem do psicólogo russo, Luria, que estudou o desenvolvimento cognitivo de camponeses.

Conforme ilustra Schön (1997), Luria mostrava uma coleção de imagens de objetos (serra, martelo, machado e tronco) e pedia para que os camponeses associassem umas que tinham a ver com outras. Quando Luria pedia aos camponeses que tinham freqüentado as escolas, a resposta era de que a serra, o machado e o martelo podem associar-se porque são utensílios. Enquanto a associação dos que não tinham freqüentado as escolas era de que pode-se usar a serra e o machado para cortar a madeira para as fogueiras, então, é possível associar tronco, machado e serra. *“Então, Luria retorqui-lhes: Eu tenho um amigo que diz que todos os utensílios estão associados. A resposta dos camponeses foi pronta: o seu amigo deve ter muita lenha para fazer fogueiras!”* (1997: 81)

Professores são formados para o ensino dos conhecimentos categoriais. Em contrapartida, Schön (1997) nos traz o que essa professora questiona também: uma visão do ensino que reconheça os conhecimentos tácitos, espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano. Para isso é preciso que o professor articule esses conhecimentos experimentais com os saberes escolares. Estamos falando de um professor que reflita na ação.

“Na escola na minha época não tinha essa preocupação de entender o lado pessoal tinha era o afastamento, o conteúdo. O conteúdo é aquele ali e pronto eu não posso arruinar para chegar àquela solução eu tinha que ir direto naquela solução não podia usar imagens ou usar uma trajetória outra que me levasse àquela solução.”

O professor que lhe trouxe a História nova fazia argumentações, discussões, reflexões e estabelecia conexões entre os acontecimentos, os locais e as repercussões dos fatos, fazia uma problematização para que os alunos pudessem pensar. *“ele faz com que a gente viaje na história porque ele vai falando e faz com que você vá imaginando os locais e já por ter vivido na cidade aí você se encantava. Essa curiosidade de saber, querer entender ficava mais forte dentro de mim.”*

A professora chega a refletir sobre o fato de ter ido buscar o estudo da História e não a Biologia ou a Química o que seria natural, na sua visão, uma vez que eram as disciplinas específicas ao curso de enfermagem para o qual ela dedicou anos de estudo na tentativa de ingressar na faculdade. E responde: *“porque não era tão gostoso como tentar entender a história do meu município ou a história de Fortaleza ou a minha história. Eu escolhi a história para tentar entender a minha própria história. Diante dos meus questionamentos eu queria me entender e eu tenho isso quando eu volto e faço reflexão da sala de aula”*

Argumenta ainda: *“vai ver que um dos propósitos era este: eu me entender enquanto aluna que naquela época não me entendia e tendo alguma possibilidade a mais de estar entendendo meus alunos é um crescimento que eu não faço só, mas com a ajuda deles.”*

Uma questão nova que aparece nesse momento do relato é: (...) ter entendimento sobre si quando volta e faz a reflexão de sala de aula, ou ainda, (...) possibilidade a mais de estar entendendo meus alunos é um crescimento que eu não faço só, mas com a ajuda deles. São relatos que trazem a idéia de um professor reflexivo que aprende e se desenvolve na sua prática, a partir das interações com os alunos. Mas sem dúvidas traz a máxima dessa professora: a compreensão. E isto está ancorado em sua história de vida pessoal e profissional.

É importante retomar uma discussão já feita nos capítulos anteriores, acredito que separamos a instância pessoal da profissional por fins didáticos porque tanto a formação quanto o exercício profissionais fazem parte de um percurso de vida, fazem parte das

trajetórias do sujeito e concordamos com o argumento de Ada Abraham ao intitular em meados da década de 70 /80 que o professor é uma pessoa e parte dessa pessoa é professor. A formação, a profissão e o trabalho são parte desses sujeitos, momentos de sua trajetória que ganham sentidos a partir da sua ontologia e a partir das vivências sociais. passamos a postular que são instâncias diferentes e interligadas de uma mesma existência.

Sobre a experiência profissional a professora traz contextos significativos:

“O ano passado eu dava aulas para adultos à noite era o período que eu mais gostava de dar aulas porque tinha um retorno deles. Os meninos mais novos a era Collor eles não vivenciaram então para eles darem um retorno fica mais difícil. “Ah! professora não é do meu tempo”, mas quando trabalhava com alunos bem mais velhos do que eu, eles me ensinavam muito, muitas vezes eram mais eles me ensinando sem saber do que eu ensinando a eles, eu gostava demais, era aonde eu mais me identificava.”

O que podemos notar é que suas falas estão se baseando sempre nas suas experiências familiares e escolares bem como, nas descobertas com a formação profissional. A evidência disto se dá quando a professora fala do “retorno” (aprendizagens) que os alunos mais velhos tinham em sala de aula. Essas aprendizagens estão relacionadas às problematizações e associações entre os conteúdos e a experiências de vida dos alunos, exatamente quando os períodos históricos estudados foram aqueles vividos.

Então, ela nos fala que essa experiência com adultos trazia exemplos práticos, trazia histórias de vida e a compreensão dessas histórias. *“Eles pensavam sobre as épocas que tinham vivido e dessa forma traziam exemplos de vivências: Ah, por isso vivi aquilo! ou Ah! por isso aconteceram aquelas coisas.”* Aqui a professora nos mostra como a compreensão dos conteúdos se dá de forma mais fácil quando faz conexão com algo da história pessoal.

Afirma que trabalhar com alunos mais novos é diferente, “vão dizer: por que tenho que saber dessas coisas? Isso é da época dos meus pais eu não vivi isso. O que isso tem a ver comigo?” Isso tem relação direta com sua primeira experiência profissional: o choque, o estranhamento do que seja ser docente de sala de aula com adolescentes. Aparece imagem de que para ser professor de História não bastava só saber os conteúdos era necessário uma habilidade para estabelecer relacionamento com os alunos e assim, possibilitar discussões teóricas.

“Ainda estava tendo aulas na faculdade e surgiu a possibilidade de dar aulas na prefeitura. Fui lá entrei na sala, não saí chorando na frente deles, mas cheguei em casa chorando. Será que é isso que eu quero pra mim? Alunos do 7º e 8º anos, meninos inquietos, danados. Pessoas que eu vejo hoje que tem uma vida sacrificada e então, foi um choque! Danados em sala, eu tendo que controlar, professora nova eles faziam o que queriam um choque”

Apesar de refletir se ser professora era o que queria viver, ter as sensações de não saber o que fazer ou como fazer, coloca que no dia seguinte estava lá. As fases iniciais da carreira descritas por Hubberman (1997): o “choque de realidade”, quando saber conteúdos não significa saber exercer a docência. A realidade da prática requer aquilo que Tardif e Raymond (2000) falaram sobre o dia a dia escolar e suas especificidades. Destacamos ainda, a fase de entusiasmo, que a fez retornar.

Como essa experiência profissional estava vinculada à disciplina de prática de ensino, lembrava-se do que sua orientadora falava: a necessidade de escutar os alunos, de conhecer a realidade deles para saber como proceder, a partir de que situações poderia trazer a História e assim, permitir que eles falem da história deles o que viabilizava o andamento de suas aulas. Isso é tratado por Schön (1997), quando afirma a necessária atenção para “as representações múltiplas”, que nós poderíamos falar da construção de sentidos de cada um, compreender as razões que levam os alunos a dizerem ou se comportarem de determinadas formas. “este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro

do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento (...) esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta.” (1997: 82)

Sobre essa singularização lembramos do que Bauman (2004) reflete. Ele postula que a experiência alheia não pode verdadeiramente ser aprendida como tal. Essa experiência que é do outro só pode ser conhecida como história manipulada e interpretada daquilo que foi vivido. O saber se especifica nas várias histórias pessoais. Torna-se subjetivado.

“Eu cheguei em casa chorando, mas não abandonei, no outro dia eu estava lá. Então dentro daquela sala eu fui aprendendo controlá-los. De que forma? Conversando, sendo carinhosa com eles, porque muitos não tinham esse carinho em casa, o aconchego, a amizade, aí eu fui tendo a confiança deles e então com algumas semanas estava tudo normal, entre aspas, mas o convívio que eu não tive no primeiro dia eu já estava tendo da forma que eu esperava ter em sala de aula.”

A professora reflete sobre essa experiência inicial de sua profissão e hoje, ao descrever como realiza a docência ela define denotam uma preocupação em conhecer os alunos e entendê-los – aquela ênfase dada desde o início desta análise sobre a necessidade de humanização. Vemos ainda um risco, que já apontamos brevemente, mas que tem relação direta com o que trouxemos de Bauman (2004), é de ao termos desenvolvidos sentidos de vida e profissionais e descoberto formas de entender a vida, colocar isto como parâmetro para o entendimento do outro, o risco de enrijecer muito mais do que ser aquele professor descrito por Shön (1997):

“Eu faço por eles o que eu gostaria que tivessem feito por mim na minha época. Essa compreensão, esse sentar com o aluno e dizer: olhe você está tendo dificuldade em matemática. Mas não era a matemática. Não precisava que o professor dissesse $2 + 2 = 4$ porque se eu pegar dois lápis e juntar mais dois lápis olha, quanto é que fica? Não era isso, era tentar ver porque eu não estava aberta para o entendimento, tinha tanto problema em casa, alguma coisa a

mais acontecendo que eu não me abria para aquele entendimento, ta entendendo? Sabe aquela história de não estar preparado psicologicamente? Sabe muitas vezes você precisa se entender consigo mesmo aí usa a desculpa da prova, de não ter estudado isso distancia as pessoas porque as coisas mesmas não podem ser faladas, a não ser àquela já estabelecida pelo próprio professor, só tinha um caminho possível, quando na verdade hoje a gente vê que tem muitas possibilidades.”

E finalizamos nossas reflexões enfatizando um outro relato que nos pareceu relevante porque se refere à momentos formativos entre os profissionais da escola. As trocas e relatos de experiência a fim de desenvolver recursos para saber exercer a docência. A possibilidade de aprender a fazer com o fazer do colega de profissão.

Conversa com os colegas porque às vezes eu não percebi, mas o colega percebeu o caminho para acessar aquele aluno, eu conversando com o colega eu posso ver o que ele viu e que eu não vi esse ano tem acontecido isso da gente ter esse tempo para conversar e se perceber aqui na escola vejo mais possibilidades para isso acontecer em outras escolas não dá tempo porque você vem, chega, dá sua aula, aí sai vai pra outra escola o outro professor vem e você não tem esse contato que a gente tem aqui, troca de saberes, conteúdo.

5.2.2 – A História de Vida de Pedro:

“... Se não fosse o vazio, talvez eles não tivessem marcado tanto.”

“Roda mundo roda gigante
roda moinho roda pião
o tempo rodou num instante
nas voltas do meu coração...”
(Chico Buarque)

O professor fala de sua história abertamente tanto no grupo focal quanto na entrevista, diz ele que não tem nenhum problema em falar porque tudo que ele diz se

resume no que é e, portanto não tem do que se envergonhar. Ainda sobre sua disposição em falar, coloca que na época, ele não sabia como lidar com os acontecimentos, mas hoje? Hoje é homem feito, amadureceu e entende algumas coisas. Este professor detém uma clareza dos fatos, compatíveis com alguém que reflete a própria existência desde muito cedo (Imaginamos). De fato, ele nos conta que consegue saber quem é analisando sua história e suas vivências.

Relata que nasceu no interior do estado do Ceará e aos três anos foi para o Norte. É filho único: *“meu pai e minha mãe só tiveram a mim”*. Mas relata que possui irmãos do segundo relacionamento do seu pai. *“Minha mãe não teve mais filhos”* Cresceu no Norte e depois que os pais se separaram e o pai *“foi embora, a gente não passou dificuldade financeira, ninguém nunca teve problema de passar fome, mas a gente teve muita dificuldade para acertar a família.”* O professor coloca que sua mãe até os dias de hoje acredita que o filho poderia ter sido mais feliz se tivesse tido um irmão e ele afirma: *“eu acho que não, do jeito que eu fui criado e como eu fui criado, até o fato de meu pai ter saído de casa me ajudou a ser a pessoa que sou hoje.”*

Apesar de apresentar a ausência do pai como um dos grandes acontecimentos de sua vivência familiar, hoje, já adulto, ele compreende que essa ausência também significou não ter sido influenciado pelo modo de ser do pai, não ter sido educado a partir dos valores e da moral que esse pai, naturalmente, influenciaria pela convivência. E aponta isto como algo bom porque acabou por não aprender ou desenvolver aquilo que condena no pai. A imagem que ele traz é de um pai duro, severo, rígido e distante afetivamente: *“meu pai é muito o machão do interior, o cabra macho, a boca dele quando eu era pequeno, não esqueço essa frase, era: homem que é homem não dança, não joga vôlei, não assisti novela e não chupa din-din”*

As imagens familiares são muito nítidas, ricas em detalhes e o professor sai contando e revivendo suas cenas, trazendo o que aprendeu com elas e assim, vamos entendendo como suas configurações subjetivas o trazem para a educação. Sua vida é um contínuo de acontecimentos entrelaçados pelos significantes que gerou e ao ouvi-lo, conseguimos entender como ele se aproxima dos estudos de física, como se dá a escolha pela docência e quais são e a partir de que experiências ele constrói os referenciais de como

ser professor. Fazendo-nos entender que para este professor a história pessoal é tão presente quanto a física (a disciplina, os conteúdos, teorias e fórmulas).

Relata que o pai fôra para o Norte trabalhar no garimpo, era a época do ouro, dinheiro fácil, *“fácil entre aspas, porque no garimpo o negócio é muito sério. Aí foi, consegui ganhar muito dinheiro, só que não soube administrar, acabou com tudo.”* Relata que o pai foi sozinho primeiro e depois que estava trabalhando, se estabeleceu no local e *“mandou buscar eu e a mãe”*.

O relacionamento com o pai nunca foi próximo ao contrário do que afirma sobre a mãe: *“Graças a Deus a mãe que eu tenho é fantástica, foi tudo o que eu precisava e um pouco mais. A minha mãe é a coisa maior que tenho na vida.”* Relata que após a separação dos pais, não assumiu a posição de homem da casa porque tinha 8/9 anos, mas que nessa idade dividiu a vida com sua mãe, até hoje, aos 27 anos de idade, toda decisão que precisa tomar liga pra mãe pra contar e desabafar. Entretanto, diz ter sido difícil não ter tido uma referência paterna porque essa ausência significou lacunas em sua formação *“o cara cresce, quer virar homem, aí você olha pro lado e só vê a figura feminina”*.

Disse que a vivência familiar durante sua infância foi tranqüila e que se divertiu muito mas o que considera mesmo é a época em que o pai saiu de casa:

“Meu pai me chamou no quarto, ele estava do lado da cama e a mãe do outro lado e eu no meio e sem muita demora, sem rodeios ele chegou e disse assim: Eu quero que você escolha com quem você vai ficar, estou me separando da sua mãe. Você vai ficar comigo ou vai ficar com ela? E eu no auge da minha longa experiência de 8 / 9 anos de idade tinha que fazer uma decisão desse tamanho. Hoje fico lembrando e digo é muita loucura jogar nas mãos de uma criança uma responsabilidade dessa, mas ele fez e a mãe na mesma hora disse que eu não precisava escolher nada e ela tinha me colocado no mundo e ela ia me criar e fome a gente não passava que ele podia ir embora que do filho dela ela criava. Aí eu saí do quarto.”

O outro episódio foi o dia em que o pai foi embora:

“Ele foi de barco e a gente foi no Porto, tipo um cais, tinha uns barcos clandestinos, ele inclusive foi num deles, e eu lembro. Tem muita coisa que 10/12 anos que eu não lembro mas dessa cena, 8/9 anos eu lembro claramente. Eu entrando com ele num barco, ele

arrumando uma rede, porque não tinha onde dormir e, ao invés de comprar as poltronas, se comprava os armadores. Aí, estava com uma rede, com o armador que ele tinha comprado e ele sentou na rede aí me deu um abraço e disse que naquele momento eu não iria entender, mas quando eu crescesse, que virasse homem, eu iria entender o que aconteceu e realmente foi isso que aconteceu. Aí saí do barco com a mãe e a imagem daquele barco indo embora.”

Relata que era criança nem sabia o que aquilo significava, a imagem do barco as diferenças em viajar dormindo numa rede, a separação dos pais, a lembrança do pai viajando, *“e o barco indo, ficando pequeno, mas conforme foi passando o tempo e eu fiquei com aquela coisa na cabeça, aquele barco indo embora, só depois, eu fui entender que quem estava indo embora era meu pai.”*

Na época em que ocorreu a separação de seus pais ele afirma não ter a imagem do pai forte como tem nos dias atuais. Na época não sabia o que era um pai e o que representa ter um pai. Ao longo de suas experiências de vida foi desenvolvendo essas imagens, como ele bem relata, com os amigos, os professores, as músicas, e lamenta.

Afirma querer ser pai, dar tudo ao filho, tudo que desejava ter tido: *“a questão da conversa, curtir uma namorada que ele está arranjando. Eu tive essa falta e no meu filho, é como se eu tivesse me vendo, só que eu quero muito estar lá pra poder fazer por ele o que meu pai não fez.”*

Ser pai aparece como uma necessidade pessoal de dar conta da ausência que sentiu de seu pai. Fica claro como suas ações têm como referência ele mesmo, suas histórias e como significou as mesmas. Para dar conta da sua falta, gera novos sentidos.

“A situação do pai é a ferida aberta e eu acho que se algum dia fechar vai ser quando eu for pai e eu me sentir como se eu fosse meu pai, porque se eu chegar a ter um filho e eu não conseguir ser pra ele um bom pai, aí eu acho que a ferida ao invés de se fechar vai aumentar mais ainda.”

Ele nos coloca que para todas as pessoas o mês de agosto é mês do desgosto e para ele é dobrado. No mês de agosto se comemora o dia dos pais! Falar do pai é algo tão presente e tão forte quanto é falar de suas faltas. Vem-nos uma estrofe do cantor Belchior: *“(…) na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais! (…)*

O professor não contém as lágrimas e relata que isso, chorar, ele aprendeu com a mãe porque com o pai ele aprendeu que homem não chora!

Coloca que sua mãe teve sabedoria para diferenciar os seus sentimentos dos do filho e que quando o filho mostrava a indignação pelo fato do pai ter se separado de sua mãe ela lhe dizia: *“não, você está confundido as coisas, o que ele fez foi comigo, ele me traiu, ele não traiu você, ele é seu pai, você não pode ter raiva dele, você pode ficar indignado com ele o tempo que for, mas ele não vai deixar de ser seu pai.”* Com a mãe ele afirma ter aprendido a verdade e clareza das coisas da vida, o caráter e a personalidade herdou dela. Esse fato exemplificado traz o discernimento e a diferenciação da situação vivida, isso ele aprende com a mãe na ocasião em vive. Não são aprendizagens teóricas ou da vida do outro, são significados gerados pelos dois na ocasião da interação.

As emoções naturalmente apareceram com uma naturalidade própria de quem revive e fala de sua vida. Fica registrado que seus sentimentos vão se modificando a medida que vai entendendo o que significou a saída do pai: ausência física que se constitui em falta subjetiva e ele escolhe passagens de duas músicas que representam a falta do que poderia ter tido e não teve: Meu querido, meu velho, meu amigo de autoria de Roberto Carlos e Erasmo Carlos, e a segunda música: Pai de autoria de Fábio Junior:

“ (...) esse olhar cansado, profundo. Me dizendo coisas, num grito, me ensinando tanto do mundo... E esses passos lentos, de agora, caminhando sempre comigo, já correram tanto na vida. Meu querido, meu velho, meu amigo.” (Roberto Carlos e Erasmo Carlos)

É a falta pelos ensinamentos de vida, as trocas, o acompanhamento, a proteção. Amizade não desenvolvida, a saudade que não pôde ser vivida, os afetos, as identificações. *“é uma falta um vazio, um lugar que não foi preenchido. Significa uma tristeza, solidão por não ter tido aquela pessoa. O amor que era pra ter por pai e mãe ficou tudo na mãe”* E continua trazendo suas marcas com a música que soletrou abaixo,

“Pai! Pode ser que daqui a algum tempo haja tempo prá gente ser mais muito mais que dois grandes amigos Pai e filho talvez (...). Pai! Pode crer, eu tô bem eu vou indo, tô tentando, vivendo e pedindo, com loucura prá você renascer . Pai! (...) Só não quero e não vou ficar mudo prá falar de amor prá você. Pai! Senta aqui que o jantar tá na mesa, fala um pouco tua voz tá tão presa. Nos ensine esse jogo da vida onde a vida só paga prá ver. Pai! me perdoa essa insegurança que eu não sou mais aquela criança que um dia morrendo de medo nos teus braços você fez segredo nos teus passos você foi mais eu (...)” (Fábio Jr)

Da vivência escolar o professor relata que tinha maior afinidade com disciplinas de cálculo. *“eu estudava história, lia 2/3 página,s quando eu estava dormindo abria o livro de matemática, ia resolver uns cálculos, aí acordava de novo.”* Fica nítido as sensações presentes durante o estudo de matemática, um certo movimento: um problema a ser resolvido, a busca da resposta, a aplicabilidade das fórmulas, o senso prático.

Mas relata que esse amor foi modificado na escola, quando um professor lhe apresentou a física no primeiro ano do ensino médio. Até então estudava matemática, disciplina para qual focava seus interesses, mas *“aí quando foi no primeiro ano eu fui apresentado a esta maravilha de uma maneira que estimulou.”*

Disse ele que seu professor da época chegou no primeiro dia de aula com uma frase que ficou registrada:

“Aprender física é mais difícil do que aprender matemática. Pra você ser um bom físico você precisa ser bom em física, matemática e você precisa saber português porque se não souber interpretar, não tira dados da questão e se não tira os dados você não sabe a fórmula que vai usar e se você, depois de tudo isso, não souber matemática, não vai saber resolver. Física é difícil! Necessita de suor, vão ser dias e dias sentado, estudando, exercitando, repetindo exaustivamente para você

entender a situação. Os que estão dispostos a isso são pouquíssimos”

Essa passagem que marca o primeiro contato com a física e com o professor de física soou muito mais como um desafio, um convite, algo que iria fomentar o seu interesse pela área de exatas. *“eu já gostava de matemática, não gostava de gramática, mas adorava interpretação de textos então, eu pensei: rapaz, acho que vou gostar deste negócio!”*

Disse que foi se aproximando mais e mais da disciplina porque a física trazia a explicação das vivências do dia a dia e isso lhe permitiria entender porque determinadas situações acontecem de um modo específico. Provavelmente a Física tenha respondido a questões práticas da vida para as quais ele já se indagasse ou tentasse compreender a partir dos conhecimentos matemáticos. A Física disciplina aparece como algo novo, descobertas, possibilidades outras de entender o mundo. *“Ele foi dando as aulas e a cada dia de conteúdo eu pensava: rapaz isso é que explica aquela situação que eu vivi naquele dia! Rapaz, isso é minha vida, (...) só que não sabia que tinha alguma coisa que me ensinasse a entender o que eu passo no dia a dia.”*

Então, o entrevistado coloca que o interesse e entusiasmo pelas descobertas que a física estava lhe proporcionando, lhe fez querer estudar mais ainda e desse modo acabou por se aproximar do professor. Também compreendemos essa explicação na ordem inversa: assim como ele fala dos espaços vazios, ou como ele ressalta, a partir das estrofes música, a necessidade de um pai lhe ensinando coisas da vida, era assim que o professor lhe aparecia: alguém que trazia um conhecimento que pudesse se aplicar àquilo que ele vivia no dia a dia.

Nessa época trabalhava e estudava em escola pública à noite. As aulas de física eram as duas últimas da sexta-feira. Muitas vezes cansado, da semana, do trabalho, das outras aulas, ele lembrava do que o professor tinha dito na primeira aula. Estava lá e

comentou que várias vezes ficavam ele e o professor de física resolvendo problemas e discutindo questões, tentando e aprendendo juntos, o que lhe estimulava mais ainda à física. Diz que o professor trazia os materiais de estudo da escola particular onde dava aulas, ressalta que o nível dos estudos era bem maior. Ele dizia:

“resolve aí, o que você não souber me traga. (...) e ele chegava à noite pra dar aulas e os meninos nem aí então ele dizia: Pessoal fiquem aí conversando, não façam barulho pra não atrapalhar a aula vizinha. Pra cá, Pedro²², sente aqui! Aí eu botava a cadeira do lado e ele ia resolvendo comigo, me dizendo onde eu estava errando e porque eu estava errando e cada vez mais eu fui gostando.”

Ele passou a ter na escola uma referência de orientação e aprendizagem, um professor que lhe notava, que lhe desafiava colocando problemas para resolver, que acreditava e isso era o estímulo, o investimento de que ele precisava para desenvolver mais e melhores estudos na área da física.

Do período escolar ele ainda ressalta outra situação: um projeto de monitoria onde o monitor seria responsável por tirar as dúvidas dos alunos quando o professor não estivesse na escola ou, quando houvesse falta, o monitor assumisse a aula. “*eu morto de satisfeito, pedindo a Deus todo dia que o professor faltasse e ele andou faltando alguns dias*” essa foi sua primeira experiência como professor – estágio docente, quando o seu saber atinge um nível que possa ser reconhecido.

Comenta que ser monitor era a possibilidade não só de mostrar seus saberes, mas desenvolver o saber com os demais alunos, ou seja, um fazer. Ele não era o professor mas sabia o suficiente para substituí-lo o que ao seu ver não significava ser melhor do que os demais alunos, os sentidos construídos eram dele com ele mesmo: o desenvolvimento de habilidades e capacidades teóricas e práticas, mas também, favorecer ao outro um entendimento que ele já tinha desenvolvido.

²² Nome fictício.

Sobre a relação com os colegas ele afirma: *“Eles foram aprendendo mais facilmente comigo do que com o professor porque comigo eles tinham liberdade de perguntar e eu ficava soltando fogos. A aluna chegava pra perguntar, eu dizia e ela saía entendendo, eu ficava morto de feliz”*

Afirma o professor que essas experiências foram marcantes, ele começa a perceber que podia desenvolver e viver muitas outras experiências com a física. Já não era mais só o seu interesse por cálculos, também não era ser creditado pelo professor, era, agora, fazer como o professor: ensinar. E assim ele justifica sua proximidade cada vez maior pela Física

As referências à educação só aumentam ao entrar para o curso superior em Física. A decisão pelo curso superior tem influência direta da mãe. Relata ele que no final do segundo grau retornaram, ele e a mãe, para o Ceará. Foram para o interior onde ele nasceu e permaneceu lá até que a vida se estabilizasse. Após dois anos sua mãe *“chegou e disse: meu filho, esta tudo bem agora, vamos continuar! Aí vim pra Fortaleza, fiz cursinho e vestibular.”* Para nos evidenciar a influência da mãe em sua vida ele nos conta ainda que os dias e horários de provas entre duas instituições coincidiram e então ele saía de casa sem saber para qual iria, sua solução! Ligar pra mãe.

Na faculdade ele traz as experiências de vida com um professor em específico. Para esse professor ele escreve um texto e oferece ou o homenageia na ocasião de sua formatura:

“Professor? Mestre? Amigo? Irmão? Pai?

... não sei, já que por diversas vezes, em vários momentos da minha vida você assumiu esses diferentes papéis. Antes de ter o prazer de te conhecer, na adolescência cheguei a me perguntar por diversas vezes, porque a vida faz isso comigo? Porque eu não tinha um irmão? Porque meu pai teria ido embora? Porque tenho que ficar longe da pessoa que me ama e eu posso confiar? (Minha mãe). Mas a vida não responde através de palavras e sim de momentos, e ela me mostrou que

eu teria tudo o que se pode ter em matéria de amigo, irmão e pai, quando eu conhecesse você.

Mesmo sem ter nascido do mesmo ventre, sem ter nas veias correndo o mesmo sangue, nós temos na cabeça muitas idéias em comum e no coração o mesmo sentimento pela vida e pelas pessoas.

Hoje olho pra vida e agradeço pela mãe que ela me deu, pela família que tenho, pelos amigos que conquistei e por ter conhecido uma pessoa que por mais que eu tentasse não iria conseguir classificá-la em apenas uma classe das pessoas que integram a minha vida.

Talvez isso não seja o suficiente pra te agradecer tudo que fez por mim, mas é uma pequena homenagem em nome de tudo, do seu ... sei lá o quê.”

Ao longo de seus relatos ele vai dimensionando a importância deste professor em sua vida e nos mostrando as conexões entre quem é, o que aprendeu e como ser professor. O texto à cima *“é justo se não for pouco. Ele fez muito por mim. Mas eu acho que se eu tivesse tido a figura de um pai, talvez não tivesse tocado tanto as atitudes dele. Eu poderia ser grato, amigo, companheiro, como sou hoje, mas talvez não tivesse tocado tanto, mas esse espaço está vazio.”*

O entrevistado coloca que as posturas desse professor são próximos dos ideais com os quais foi criado e nesse sentido é notório perceber como a aproximação entre os dois vai acontecendo porque desenvolve-se identificação e semelhança. Isso é importante porque gera o sentido do ser igual e do fazer parte por afinidades, os sentidos de pertença. Isso é deflagrado com ele escreve que nas veias não correm o mesmo sangue, mas a sensação vivida nesta relação se traduzida por familiaridade. Ele justifica:

”tenho 27 anos e este espaço está vazio desde os 9, quer dizer que tem uns 18 anos, talvez até mais, porque minha relação com meu pai nunca foi de afeto, carinho, ele era muito bruto. Então fica muito fácil chegar, passar a mão na cabeça e dizer vem cá que eu vou te ensinar o que eu aprendi na vida e ele faz isso

muitas vezes, n vezes. Como eu costumo dizer pra ele, a gente conversou de cruzamento de mosquito até bomba atômica.”

Ele traz exemplos de como essa relação passa a fazer parte da vida dele e do professor também. Recentemente se submeteu as provas de concurso público e quando saiu o resultado, que foi aprovado, queria ligar para o professor para contar *“na hora em que liguei que disse alô ele disse parabéns, acabei de ver seu nome aqui, estou muito feliz. Sabe então, ele tem um mundo de outras coisas pra fazer, mas se preocupou em ver se meu nome estava lá.”*

Afirma que em várias ocasiões o professor liga pra ele e diz *“ei estou precisando conversar, desabafar, liguei pra ti.”* Então né uma relação de iguais, vemos que para o entrevistado ganha um sentido qualitativo devido à sua história de vida, entretanto, identificamos que não se trata de uma substituição daquele “espaço” vazio, talvez um preenchimento, talvez uma compensação e se estende para além disso porque esse outro também interage, ou seja, os significados dessa relação estão para além das necessidades do entrevistado.

Traz outra recordação que vem à tona na ocasião da entrevista e que reforça essa imagem do professor. Afirma que em um dos dias na hora do intervalo das aulas todos os professores da escola onde ensina estavam reunidos e iniciou-se uma discussão sobre quem eram as pessoas que faziam parte da família. Relata que um dos professores defendia a idéia de que esposa e marido não são família porque não tem laço sanguíneo ao contrário de pai, filho, irmão, avó, etc. E ele deu sua opinião dizendo que via uma grande diferença entre ser parente e ser família, trouxe um sentido de semelhança e pertencimento à discussão que estrapolam o sentido de ter o mesmo sangue. *“eu tenho um monte de parente de sangue, mas eu tenho várias pessoas que eu considero da minha família, algumas de sangue e outra não. Ele, esse professor, se encaixa nessa situação.”*

Afirmou que não consegue dimensionar a importância desse professor porque profissionalmente lhe ensinou tudo e pessoalmente lhe ensinou muita coisa. É com esse professor que ele constrói boa parte do que seja ser docente tanto pelo que representa na vida pessoal quanto pelo saber em Física e em nome disso, afirma ter cursado todas as disciplinas que poderia com este professor *“atrasei algumas cadeiras que eu podia ter feito e não fiz porque eu sabia que no outro semestre quem dava era ele.”*

Conseguimos até então nos aproximar da importância desse professor na vida do entrevistado mas queríamos compreender ainda quais os sentidos voltados para a física e o ensino de física. E então ele nos traz relatos sobre estereótipo profissional, sobre relacionamento entre professor e aluno e o valor do conhecimento.

Apresenta-nos a lembrança do dia em que conheceu o professor: era o dia de uma aula expositiva sobre física, etapa do concurso para seleção de professor do curso de física. Afirmou que ainda estava na faculdade e resolveu ficar para assistir a estas aulas. *“aí chega uma figura, esse professor, de calça “jeans” e “tênis”, uma camiseta, 2 brincos, 1 argola, a cabeça totalmente raspada.”* Afirma que os avaliadores nem imaginaram que aquele pudesse ser um candidato porque no momento da aula o avaliador não o considerou, ele teve que ir lá e dizer que era candidato. O avaliador *“olhou assim de cima pra baixo como quem dissesse vc é candidato?”* E ele foi logo o primeiro a ser chamado: *“esse cara pegou o pincel e deu uma das aulas mais perfeitas de eletricidade e magnetismo que eu já vi.”* Ele acabou surpreendendo com o nível de conhecimento e com o domínio de conteúdo apresentado. Ele foi o professor selecionado.

Chamo atenção para o saber e o domínio do saber e, à quebra de estereótipos sobre o professor de física. *“naquele momento ali pra mim começava a se desmanchar o perfil que o professor de física é.”*

“Pra mim ele quebrou o estereótipo do professor de física: óculos fundo de garrafa, cara geralmente muito magro, que passa noites e noites estudando, não se alimenta bem, pessoa anti-social, o “nerd”. Se você

perguntar por aí é essa a figura do professor de física que o pessoal tem por aí, uma figura altamente estranha.”

Afirma que na medida em que essa relação professor-aluno se desenvolve outra imagem do que seja ser um professor de física vai se formando: primeiro que precisa ter domínio de conteúdo, mas que isso não significa deixar de ter vida pessoal e social ou, que todas as relações tenham a física como foco de discussão. Aí ele traz o sentido de que o professor de física pode perceber outras dimensões da existência para além do conteúdo a ser ministrado. *“aí eu passei a conhecer mais, ele tem o conteúdo elevadíssimo. Conhecer como pessoa e descobri que ele tem vida social, que gosta de futebol, tem esposa e filhos. Ele é professor normal como outro qualquer não tem o estigma, ele ficou marcado!”*

Acerca de sua experiência profissional também traz sentidos marcantes que podem ser relacionados à sua história e configurações subjetivas. Disse ter começado a dar aulas num projeto de periferia vinculado à uma bolsa de estágio da faculdade já no terceiro semestre de curso e desde essa época não parou mais. Foi professor de escola particular, de cursinho, de laboratório de física. Dava muitas aulas durante a semana porque ganhava pouco e tinha que se manter ainda cursando faculdade. Ele aponta uma realidade da área docente em física. Primeiro a carência de professor fato este que permite que os alunos comecem a dar aulas antes da formação superior completa. Segundo, aponta para as condições de vida do professor: *“Vivia estressado, a voz de vez em quando querendo falhar, garganta ardendo, todo tempo nervoso em casa, brigando com Deus e o mundo que aparecia na minha frente.”*

Afirma que dava doze aulas por dia, não tinha final de semana porque na época do vestibular passava sábado e domingo ministrando os conteúdos. Para nós fica evidente uma diferenciação: dar aulas e ministrar conteúdos. Ele inicia um entendimento de que dar aulas vai além do que seja ministrar os conteúdos.

Então conta que certo dia recebe um e-mail daquele professor dizendo que tinha recebido uma proposta de emprego para uma escola e dizia: *“advinha quem foi que eu indiquei?”* Mais uma vez, momentos decisivos de sua vida, ele liga pra mãe que lhe responde: *“ainda não está nessa escola?”* Era o que ele precisava para assumir a vaga. Está na escola há 7 meses e se formou há 10 meses.

Afirma gostar de onde está porque *“nessa escola, com o público que a gente tem hoje, eu me sinto professor. Eu saio daqui para casa e quem me conhece ver escrito na minha testa: este aí é professor, porque sinto que exerço realmente o que é ser professor.”*

E então vemos que essa escola era a oportunidade que faltava para ele “dar aulas” da forma como sabe, do jeito que acredita, a partir do que viveu e aprendeu com os professores referências da sua vida.

“Um cara que só chega e, matéria, matéria, matéria, preenche o diáriozinho dele, fez chamada e tchau, isso pra mim não é professor. Professor pra mim é aquele que além de dar o seu conteúdo, consegue olhar um por um. Sabe temos todos, os mesmos direitos e deveres, mas você tem a sua vida e o fulano tem a dele então em determinada situação eu vou cobrar e você vai responder e ele não. E eu não vou poder dar 10 pra você e 0 pra ele porque ele não respondeu. Porque ele não respondeu? Ele não respondeu por descaso ou porque não estudou? Não sabe? Ou brigou em casa com o pai? Está com problemas com a mãe? A mãe está doente? O irmão está preso? Não é só a carcaça. Porque eu tenho problemas e o aluno não tem? Às vezes a gente peca, é injusto, engrossa, bota aluno pra fora, mas na maioria das vezes você tem que chegar: e aí o que aconteceu?”

Seu relato traz valores de respeito e humanidade, postura de compreensão, atitude de escuta, de querer entender o sujeito que naquele momento é aluno. E continua, *“Ser professor não é só dar conteúdo e ir embora pra casa, achando que fez a*

melhor coisa do mundo, é chegar olhar cada um, o seu melhor, é buscar nele o que ele tem a oferecer.”

Fez questão de exemplificar sua opinião, disse ter um aluno que tinha nota 1,0 em física no primeiro bimestre, no segundo bimestre foi para 3,5 e nessa ocasião chegou para o aluno para lhe parabenizar. O aluno não entendeu o porquê dos parabéns *“professor minha nota é 3,5 e eu disse: mas você sabe a sua nota no primeiro bimestre? Nota 1,0. Na melhor das hipóteses, você mais que dobrou sua nota e acredito que vai dobrar no terceiro bimestre.”* Na realidade, só não conseguiu dobrar a nota por causa de meio ponto, porque no terceiro semestre a nota tinha sido 6,5.

Sua postura poderia parecer romântica ou utópica, paternalista até, mas ele tem consciência de que não poderá estar vinculado tão intimamente com todos os alunos assim como relata a partir de suas experiências de vida. Sabe que trabalha com o ensino de Física e é com esse ensino que ele quer chegar aos alunos, fazer uma linguagem comum. Sabe que a realidade dos alunos e as necessidades que cada um apresenta não puderam ser supridas por ele, mas talvez, para alguns, ele possa ser a referência.

“A gente vai vendo que alguns casos a gente vai perder. Em alguns casos eu não vou conseguir tirar o melhor de cada um. O aluno, pela vida que tem, pela família que tem, o lugar onde mora, a sociedade, o cotidiano, sei lá, vários aspectos juntos vão conspirar e esses aspectos juntos vão ser maior do que a força que estou fazendo. Mas eu estou ali, perturbando e dizendo pra ele que ele não está só, mas tem horas que eu vou perder, mas alguns eu vou ganhar.”

Seu relato traz os sentimentos de conquistas e fracassos da função docente, os alunos a quem ele pode contribuir e ensinar e aqueles que “ficaram no caminho” mas traz uma reflexão sobre o alcance da educação frente a realidade da vida, em relação à época em que vivemos. E questionamos qual o papel da educação para transformação da realidade social? Sabemos e quem trabalha com educação de base sabe também que os alunos que estão na escola não são aqueles alunos que tem todas as condições

apropriadas para viabilizar sua aprendizagem. A realidade com a qual trabalhamos é diferente da realidade escrita na literatura. E então questionamos o que cabe à escola? Qual a função do professor? O aluno chega à sala de aula necessitando não só do conteúdo e então vemos os professores sendo buscados naquilo para o qual não foram formados e então, entendemos que as referências tomadas por estes professores a quem nós entrevistamos, são antes aquelas configurações subjetivas (sentimentos, ideias, aprendizagens) fruto de suas experiências de vida.

5.2.3 – O Cerne da História de Joana:

“Meu Pai é a base de toda educação, é a base de toda a família.”

“Ainda somos os mesmos e vivemos
como os nossos pais.”
(Belchior)

Na ocasião da entrevista a professora disse: *“fiquei pensando na minha profissão porque na realidade eu sou fisioterapeuta e fiz seis anos de inglês”*. Afirma não ter feito formação de nível superior voltada para o exercício da docência, mas está na educação *“pelo fato de eu ter crescido dentro da área da educação, por causa dos meus pais, eu tenho exemplos a seguir então, eu peguei a oportunidade. Desde de 2007 dou aulas de inglês.”*

A vivência familiar apareceu, nessa história de vida, como elemento central à constituição da Subjetividade Docente. Sobre isso Rey (2004) nos mostra que *“a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais em que atuam.”* (2004: 126). Isso significa que os atos de

significação são produções humanas diferenciadas próprias dos contextos sociais em que o homem vive. Podemos falar então que os sentidos são produções individuais sobre esses contextos, não se constituem em adaptação mas apropriação.

Assim, vemos a professora falando de como aprendeu seu ofício com o pai. E, na ausência de uma formação específica didático-pedagógica a nível profissional, ela vai nos trazendo elementos de uma formação docente que perpassa a convivência familiar. Sobre sua família e principalmente sobre o pai ela nos conta: *“meu pai era presente: os primeiros passos eu estava com ele, me ensinou a andar de bicicleta, a nadar, soltou pipa comigo, fez tudo que um pai presente podia fazer. Ele trabalhava três expedientes e, mesmo não tendo tempo, ele achava tempo para ficar comigo.”* O relato nos sugere duas questões: a primeira no que tange aos investimentos afetivos e, a segunda é uma observação de que a docência tomava tempo em termos de investimento mas isso não suprimia o investimento familiar.

E continua, *“meu pai é o professor exemplo, eu acabar sendo professora é muito exemplo do meu pai, inclusive ele foi meu professor”* Rey (2004) coloca que *“a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços de vida social do homem”* (2004: 127). Sobre esse relato nos vieram reflexões em torno dos significados da fala da professora. Entendemos que, de fato, o pai não era só pai era professor também, fez parte de dois contextos fundamentais da constituição dessa subjetividade. Em seu primeiro relato já vimos referências ao pai como professor: *“ele que lhe ensinou a nadar, soltar pipa”* e etc. E como ela afirma à cima: ser professora é seguir os exemplos que teve com o pai.

Há um relato que é substancial nesse sentido; a professora coloca que suas funções na atual escola não estão presas ao ensino de inglês, se aproximariam muito mais do que seja “ser educador” segundo suas significações: *“a gente tem muito aqui o papel de aconselhar e instruir (...) Nas outras escolas eu só dava aula de inglês então, só podia ajudar no inglês”* Fica evidente a distinção de que ser professor está associado

ao ensino dos conteúdos e que ser educador está associado a um certo cuidado, talvez um cuidado que se aproxima das funções familiares já que,

“ser professor de rede pública não é essa maravilha, é ser educador, ter compromisso e formar, principalmente nessa escola que além de ensinar o inglês a gente tem que acompanhar os alunos no horário dos estudos. (...) como os alunos passam o dia aqui e os pais trabalham é papel nosso dar essa educação. A primeira orientação é que a gente almoce com eles pela questão de ver como se porta à mesa, se se alimentam direitinho, a higiene, então assim.”

A professora fala ainda que antes, quando perguntavam o que ela era, respondia que era fisioterapeuta, mas que hoje, nessa escola, ela se diz professora. *“a valorização do profissional, não é só a financeira. A educação, o inglês, me deu muito mais retorno do que a Fisioterapia. Não vou dizer que vou ficar aqui para sempre. Antes dizia que era fisioterapeuta, hoje já digo que sou professora, não é vergonha, me considero professora, estou porque acreditei.”*

Nos parece que essa sensação de pertença ou de identificação na docência se torna maior face às funções de educadora, já que a professora coloca que hoje, não ajuda só no inglês. Deixa claro também, que isso corresponde à valorização profissional que, para ela, não passa só pelo dinheiro, diz respeito às práticas que podem ser desenvolvidas nessa escola e que a autorizam a se dizer docente. Práticas e formas de entender a docência que perpassam pelos sentidos concernentes a “ser educador.” Entendemos desse modo que, esses sentidos do que seja “ser educador” são configurações subjetivas estruturadas ao longo das experiências familiares que se reconfiguraram no contexto escolar atual, frente às exigências do funcionamento institucional.

O que nos faz concordar com Rey (2004) que o sujeito, constituído subjetivamente ao longo de sua história, desenvolve *“processos de subjetivação em*

cada uma de suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual” (2004: 127).

De modo que nos fica claro como as suas experiências familiares e vivências escolares com o pai, foram estruturantes à Subjetividade Docente tanto no “ser professor” quando a ênfase recai sobre o ensino de conteúdos, quanto do “ser educador” quando a ênfase recai num certo tipo de cuidado que tem o significado de formação.

A professora continua relatando as considerações que faz em torno do seu pai: *“então assim, ele médico veterinário, ensinava biologia, funcionário exemplar, daqueles que são realmente exemplares. Minha mãe também é professora, de história, é formada em direito, funcionária comprometida. Funcionários efetivos não são tão comprometidos”* Aqui nós vemos que, realmente, o fato de não ter formação superior para a docência, à ela, não se configurou como empecilho, uma vez que se “espelha”²³ nos próprios pais na medida em que os dois também não possuem formação na área, mas são exemplos de profissionais da educação comprometidos e exemplares, muito mais até, do que os funcionários com formação e efetivos.

E então a professora passa a falar de algo que é próprio da área que leciona: “Há carência de profissionais no ensino de inglês. O professor que faz português-inglês se não fizer outro curso ele não saberá falar inglês, quer dizer, está preparado para dar aulas mas não tem o domínio da língua. Eu não tenho a vivência didática mas eu tenho o domínio da língua e do conteúdo.” O que para ela completa o quadro de requisitos para ser professor. Então, vemos, de forma nítida, que nesse caso, o paradigma dos conteúdos-cognitivos é a condição para ser professor.

Da mesma forma, também vemos uma questão que se volta para reflexões acerca da formação profissional que é o fato de que os professores formados em nível

²³ Fazendo referência ao trabalho de Fontana (1997) onde a temática central é a descoberta de contextos de vida em que os professores se espelharam na constituição da docência.

superior para o ensino de línguas, não teriam uma formação que os capacitasse de fato ao ensino da língua e então, vemos que, para este caso, saber o inglês – a teoria – e ter formação didático-pedagógica, não significaria ter domínio oral da mesma língua o que implicaria em não ter os requisitos necessários para o ensino de inglês. Então, vemos três pilares necessários à formação do profissional para o ensino de línguas: o domínio do conteúdo, o domínio oral e a formação didático-pedagógica. No caso a professora não teria a última que especificamos. Entretanto, como ela mesma sinaliza: “cresceu dentro da educação e seguir a educação é muito exemplo do pai.” Ela estaria munida então, dos requisitos necessários ao ensino de inglês.

5.2.4 – Uma Passagem na Vida de João:

“Nem penso que tenho poder em sala de aula, sou igual a eles”

“A minha história é ... talvez
é talvez igual a tua (...)
Eu sou como você que me ouve agora.”
(Belchior)

Essa afirmação, com a qual abrimos as próximas reflexões, tem indicações de como o professor se sente em sala de aula e de como se porta frente a seus alunos. Quando o professor traz a temática do poder e da igualdade para falar de um momento específico de vida que constituíu a subjetividade docente, ele não traz só os acontecimentos objetivos, os fatos, mas sobretudo os impactos, as marcas subjetivas. Assim, para ele dizer-se igual aos alunos, e distanciado do exercício do poder, aprendizagens e construções de sentidos foram desenvolvidas a partir de experiências passadas e estas, se atualizam no exercício da docência. A estreita relação entre o histórico e o atual já que o sujeito é participante ativo das diferentes configurações que constrói e assume ao longo de sua história de relações com os outros.

“O sentido subjetivo de uma experiência nunca vem dado pela condição objetiva daquela, mas por seu impacto sobre uma configuração de sentido que inclui de forma altamente diferenciada sentidos anteriores, produzidos mediante experiências associadas às mais diversas áreas da vida social do sujeito, e que têm entrado em relação entre si só como momento da configuração subjetiva atual do sujeito, em cuja ação presente se produz a nova experiência.” (Rey, 2005: 184)

O professor relata que a sala de aula é o seu refúgio, lugar onde pode falar e ouvir, onde tem pessoas querendo escutar suas histórias e ele, querendo saber das histórias dos outros. Coloca que a sala de aula é o lugar de aprendizagens dos alunos e do professor, aprender coisas da vida, das relações, aprender com as experiências *“ali eu conto, eu me solto, aí os meninos falam. O meu relacionamento? Foram os meninos que me ajudaram.”* Há um nível de proximidade e mesmo identificação que, na visão do professor, tem permitido a compreensão de quem são os alunos e, viabilizado a aprendizagem formal da matemática. Muito embora, já no final da entrevista, ele diga: *“sabe, acho que no fim de tudo não existe a matemática, o que existe são as relações, as trocas e as discussões”*.

Essa ênfase das e nas relações nós associamos com alguns pensamentos que o professor nos trouxe sobre sua família. Dizia ele:

“eu sempre tive vontade de ter um irmão pra conversar coisas de homem, porque eu nunca conversei com meu pai. Ele é muito tradicionalista, não me pergunta e acha que é besteira. Eu tinha vontade de conversar perguntar a ele como conquistar uma mulher. Ele achava que conversar era coisa de menina, logo ele era muito machista. Eu ia em busca dos amigos, dos professores da escola, depois da faculdade nos colegas de trabalho.”

Então, ele vai nos levando a entender que ouvir os alunos permite descobrir uma realidade com a qual possa trabalhar, discussão de sala de aula que facilite ao entendimento da vida de cada um e onde a matemática possa estar. “Eu faço tudo para que meus alunos aprendam matemática, sabe o que é tudo?” Vemos um nível de investimento docente que não perpassa só o ensino de conteúdos e nem poderia ser, vários outros sentidos estão relacionados às ações deste professor, sentidos relacionados à sua personalidade. Como diz Tacca (2005): “*O sentido subjetivo que surge no âmbito de uma experiência, não é expressão direta da interação entre o sujeito e a experiência, mas um resultado que aparece a partir de uma reorganização, orientada pelo sujeito*” (2005: 217). Restávamos ouvir e entender os relatos de sua história, identificando como esses sentidos se tornaram estruturantes de sua subjetividade – personalidade – expressas no modo de ser docente..

“Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito.” (Rey, 2005: 256)

A experiência destacada pelo professor e sobre a qual se deteve ao longo da entrevista, trata da formação continuada: a vivência no mestrado. Comentando a relação entre o mestrado e a docência, o professor diz: “*Eu amo o que faço e faço o que amo. Eu não sou matemático, sou engenheiro e não fiz a matemática pura porque gosto muito da prática. Eu estava com medo de ensinar muito e relaxar com os estudos como a maioria faz, me preocupo muito com minha qualificação. Essa história, de se formou e acabou, não. Fiz o mestrado mas foi complicado.*” Destacamos a falta de uma formação específica a nível de licenciatura na área da matemática e em termos de

fundamentos da educação, mas identificamos a necessidade do professor pela qualificação profissional. É sobre sua vivência no mestrado que o professor passa a falar.

Relatou que no início

“era as mil maravilhas, o orientador me chamava pelo nome, era meu filho. Até que eu comecei a tirar notas baixas na disciplina dele. Tirava notas baixas porque tinha que trabalhar, dava aulas o dia todo e vinha para o mestrado, só quando chegava em casa, tarde da noite é que ia estudar. Não tive bolsa no mestrado. Venho de família pobre. Só meu pai trabalhava e nessa época as coisas não estavam boas. O emprego de professor que tinha, perdi para um professor licenciado. Eu queria que fossem justos comigo, estava aprovado no mestrado, não tinha reprovação em nenhuma disciplina, todos os alunos da minha turma tinham bolsa, menos eu. Os outros alunos com condição financeira melhor e eu cheguei a ser o único da minha sala a não ter bolsa.”

O professor relata que com o tempo seu orientador já não o tratava pelo nome era:

“cadê o projeto rapaz? Ai ele dizia: isso não é pesquisa, isso não tem fundamentação teórica, não é metodologia e nem me dizia como fazer, simplesmente mandava refazer. Ele dizia piadas que eu sabia que era para mim: quem não está contente na vida tem que buscar outros rumos, ou seja, se não está contente com a situação vá embora. Sofri perseguições, mas não tenho medo de marcação conquistei com ajuda de Deus: colocava meus joelhos no chão e dizia: agora sou eu e você. Sofri perseguições sabe, você sente quando a correção está marcada. Ele vai a fundo nas correções, não existem considerações? Na minha questão não existia isso, se isso aqui

ta errado a questão todinha está errada. Resultado? fui reprovado na disciplina do meu orientador.”

Sentimos necessidade de trabalharmos com algo que até então não tínhamos discutido, as emoções e a relação pedagógica no processo de constituição da subjetividade e na construção dos sentidos subjetivos. Isso porque, ao longo dos estudos chegamos à compreensão de que: *“intelecto e afeto são parte de um todo único: a consciência humana”* (Tacca: 2005: 222). E a experiência no mestrado com toda a carga emocional redimensionaram as posturas do docente. O professor havia anunciado, antes da entrevista que, se falasse do mestrado eu iria vê-lo chorar. *“se eu falar, aí eu vou chorar, porque o mestrado foi uma grande experiência de sofrimento.”* Assim, diz-nos Rey (2004) que as emoções *“são constitutivas das formas de organização da subjetividade e fundamentais para a compreensão dos sentidos subjetivos.”* (2004: 136)

Segundo o mesmo autor, as emoções tomam formas e relações que não são definidas, de modo imediato, por um significado. De modo que duas pessoas podem compartilhar um mesmo significado, mas o valor emocional pode ser bem diferente. *“Assim, por exemplo, duas pessoas que são vítimas de uma injustiça, que ambas consideram perversa, e que sofrem as mesmas conseqüências institucionais como resultado dela, irão ter emoções diferentes diante do fato, o que determinará a produção de sentidos subjetivos diferentes.”* (2004: 136)

As emoções não são “epifenômenos” dos significados, elas caracterizam o estado do sujeito ante toda ação, caracterizando o sujeito no espaço de suas relações sociais. Possuem substrato biológico e se constituem enquanto ontologias subjetivas ao longo do desenvolvimento do sujeito, sendo reconhecidas dentro do discurso cultural. (Rey, 2005)

“As emoções são registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural do homem passam a ser uma forma de expressão humana ante situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas sociais; no entanto, essa nova condição do registro emocional não elimina sua capacidade de registros somáticos e fisiológicos que, em sua complexa relação com os anteriores, definem o sentido subjetivo da emoção, que representa um momento essencial de sua definição subjetiva.” (Rey, 2005: 243)

À ponto de chegarmos a uma definição de sentido subjetivo que não havíamos trazido ainda e que nos é central frente a toda discussão já realizada: A unidade entre o simbólico (enquanto sistema dos signos e espaço semiótico de significação) e o emocional, sem que nenhum desses momentos sejam reduzidos um ao outro, é que se define o sentido subjetivo. O autor também pontua momentos e situações sociais que requerem respostas emocionais para as quais ainda não se tem registros subjetivos formados. Assim, *“as emoções vão entrar em relações complexas no espaço das diferentes ações humanas, que têm lugar em contextos sociais específicos, e é precisamente este registro, quando uma produção emocional ainda não se constitui como sentido subjetivo, que nos permite falar da necessidade.”* (Rey, 2005: 243)

Então pensamos como a experiência do mestrado, a relação com o orientador mobilizou o professor em questão do seu ser, saber e fazer docentes. Ele traz uma perspectiva de buscar respostas e trocas sociais desde as relações escolares com seu grupo de iguais e professores, desde a formação e prática profissional com colegas de profissão e como isso não foi possível acontecer no mestrado. Constitui-se em necessidade que atravessa a subjetividade tanto no espaço de significação quanto no emocional.

Sobre a categoria necessidade Rey (2005) defini como *“o estado afetivo que aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade realizada pelo sujeito.”* (2005: 245) Com essa definição, entendemos as necessidades como estados produtores de sentidos, ou melhor, geradores de motivos, associados à ação do sujeito em suas atividades

concretas. *“A necessidade é o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades; portanto, a emocionalidade do sujeito responde a processos emocionais que acompanham suas ações nos diversos contextos de que participa.”* (Rey, 2005: 246).

Segundo Rey (2005) as necessidades constituem sistematizações configuradas subjetivamente em motivos, estes por sua vez, atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito porque são aspectos que integram a própria personalidade. Assim, entendemos como forma de expressão das necessidades e emoções do professor, o interesse pela educação e pela docência. Da mesma forma, identificamos que a experiência no mestrado lhe rendeu aprendizagens sobre como ser professor, aplicáveis, diretamente, ao contexto de sala de aula. Aliás, pudemos perceber que a grande parte das referências sobre o ser professor perpassam os sentidos e emoções desenvolvidas a partir da experiência com o mestrado. *“É isso que digo para os meus alunos e quem está do meu lado, eu digo: gente, se vocês enfrentarem, terem esperança, você conquista.”* E o professor continua relatando as cenas vividas,

“Eu pensei em abandonar o mestrado. A situação na minha casa estava ruim financeiramente e eu tinha perdido o emprego. Sabe o que é beber água pra matar a fome dentro da universidade? Eu nunca me vi numa situação tão difícil daquela dali. Eu morava um pouco longe da universidade, eram 40 minutos a pé, não dava tempo de no intervalo eu ir em casa, então eu bebia água, muita água pra passar a fome. Eu tinha que comer muito bem de manhã porque só ia comer de novo de noite”

O sujeito manifesta a relação dialética entre o momento social e o individual. Indivíduo implicado constantemente no processo de suas práticas, emoções, reflexões e sentidos. *“As emoções representam um momento essencial na definição do sentido subjetivo (...). Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional.”* (Rey, 2005: 249) Daí retornarmos para o valor das vivências como

sendo extremamente emocional. Essa compreensão em relação às circunstâncias da vida permite, “*posicionar as vivências como forças subjacentes que condicionam o desenvolvimento*” (Tacca, 2005: 223)

O professor relata sua experiência com o orientador e de como tal interação repercutiu a nível pessoal e profissional. Tacca (2005) aponta para o fato de termos que decifrar os sentidos pertinentes às relações a fim de que possamos conhecer os processos de desenvolvimento psíquico bem como, o lugar que os indivíduos ocupam na rede das interações sociais, uma vez que as vivências são complexas, contraditórias, variadas e singulares, apresentando uma estrutura de necessidades, aspirações, emoções e motivos divergentes entre os sujeitos.

O exemplo de que os fatos podem ser os mesmos mas o valor emocional das vivências e os sentidos produzidos divergem de sujeito para sujeito está na seguinte afirmação:

“Esse foi o fato triste, mas eu tinha que terminar, era a minha valorização profissional eu cheguei a pensar em desistir mas é aí que a gente não pode desistir. Ele usou o poder, o poderoso! Eu acho que não mereço, mas ele dizia que tinha passado pela mesma situação e longe da família e ele dizia que eu pelo menos tinha a minha família. Eu não tenho medo sabe, não me controlo e dizia a ele: é por isso professor, me desculpe eu ser sincero, mas antes de ser sincero eu sou justo, diante do que o senhor está falando aí dá a entender que eu tenha que passar pelo que o senhor passou, será porque não conseguiu pegar alguém na mesma situação para ser a cobaia? O senhor faça aquilo que achar melhor mas eu vou vencer, licença, bom dia!”

Acerca de suas aprendizagens o professor afirma: “Sou muito perseverante, este daí foi o ensinamento da minha vida, depois daquilo não tenho mais o que temer, vi que sou capaz de fazer mudanças.” A sensação de ter vencido as dificuldades materiais e relacionais impostas, de ter alcançado seus objetivos que era a conclusão do mestrado e, de hoje, poder fazer diferente com os próprios alunos. Percebemos que faz parte do seu

discurso e de suas crenças, a imagem da vitória, de vencer os desafios, de prosseguir apesar das dificuldades e, de não desistir. Marcas de sua trajetória pessoal quando do desenvolvimento profissional. Assim o professor questionava: *“porque o professor de matemática não pode falar sobre amor em suas aulas? Porque não pode passar filme de motivação?”*

De acordo com o que estamos refletindo, vamos concordar com Rey (2004) quando afirma que o que somos, mostramos e fazemos está relacionado com nossas vivências e aprendizagens passadas, porque estas fizeram e fazem parte do que somos.

“A categoria de sentido sempre está associada ao sujeito, em suas posições, em suas tensões e nas consequências de suas ações e relações nos diferentes espaços sociais em que se movimenta. Portanto, o sentido sempre transita pelo singular e se produz no singular. Não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista. Podemos dizer que há sujeito quando há produção de sentido, quando há diferenciação e singularidade.” (2004: 138)

De suas experiências o professor traz muitos sentidos. Em relação aos afetos e ao ser professor na relação com os alunos bem como, o lugar dos saberes específicos: *“A gente deve amar as pessoas incondicionalmente e eu nunca, nunca, vou utilizar o meu poder, nem penso que tenho poder em sala de aula sou igual a eles, não me sinto professor, me sinto como eles: estudantes, mas um estudante que sabe um pouco mais que eles, não sei tudo.”*

Ainda sobre o olhar que destina aos discentes à exemplo de suas próprias necessidades materiais e afetivas no mestrado, principalmente a vivência de injustiça: *“Em nenhum momento vou me aproveitar deles, trato todos por iguais, não tem o que gosto mais. Eu sei que tem gente aqui que passou o final de semana com fome, que espera a merenda da escola pra comer ou mesmo uma palavra, uma pessoa pra estar do lado.”*

E finaliza trazendo sua definição sobre a função docente e de como essa função perpassa a subjetividade dos sujeitos envolvidos numa perspectiva intersubjetiva de interação, que, a todo momento, é permeada pelos sentidos, emoções, aprendizagens e necessidades: *“Ensinar é facilitar o entendimento do outro. O primeiro filme que passei pra eles foi: “o procurado”, uma mensagem de vitória, com a ajuda dos outros e com o próprio sofrimento. E é isso que eu desejo pra eles: que eles sejam melhores. Eu desejo um pulo e não um passo.”*

5.2. 5 – O Momento da Vida de Éster:

“Você começa a se transformar naquilo que você não é”

“Deixa, deixa, deixa
eu dizer o que penso dessa vida
preciso demais desabafar.”
(Marcelo D2)

Diz-nos Rey (2005) que o sujeito está sempre em atividade em seus diferentes espaços de relação social. Sua ação é fonte de permanente processualidade, revelando as implicações entre os indivíduos e o contexto social. A noção de sujeito, é a de entender a pessoa como *“capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas. O sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante”* (2005: 144). É a possibilidade de criar espaços próprios de subjetivação que lhe permitam diferenciar-se dos espaços da subjetividade social. Ser ator individual, *“gerador de novos sentidos subjetivos que são parte inseparável da produção subjetiva desse espaço”* (2005:145)

Trabalharemos a partir de agora com os relatos de uma jovem professora de português e com impressões que, de início, nos fizeram pensar em: o “não ser sujeito”

na vida e na docência. Assim, ela nos diz: *“o mar, o sol, a lua, tudo tem uma significação pra mim. Antes, quando eu era mais nova, eu deixava aflorar, mostrava para as pessoas, queria que as pessoas vissem nas minhas coisas, coisas boas pra elas, mas eu penei, abafei por não querer mais ser rejeitada. O pessoal tira onda com sua cara porque você é diferente então, eu tinha que me camuflar, ser igual a ele”*

Na introdução da dissertação falávamos das vozes que não são ouvidas, das vozes outras, das vozes roucas, de tanto falar para serem percebidas. E então pensamos de como essas vozes começam a silenciar. falam de outras coisas, não das coisas mesmas. Não há espaço e nem tempo, nem tampouco resta o olhar para o outro e para si. *“Minha essência não muda por mais que esconda. Queria poder me lançar, é fácil amar o que já é conhecido, difícil é fazer pelo desconhecido, a escola é uma experiência desta: cruel”*. Quando a sensação de estranhamento vem à tona e quando o ser diferente parece-lhe um risco, resta o esconderijo.

Essas sensações ou impressões foram fortes ao longo de toda a entrevista. Um universo de subjetividade (tantos pensamentos, sentimentos e reflexões vividas no exercício docente) tudo isso preso, sem andamento, sem movimento se integrando em configurações subjetivas de estranhamento, mal-estar e sofrimento. Assim, não existem conceitos universalizadores que se aplique à todos, *“toda configuração se organiza em sua composição de sentidos de forma não repetitiva em cada sujeito concreto. Portanto, a partir dessa perspectiva não existem funções nem figuras universais, mas sim aquelas que se constituem no curso diferenciado da vida dos sujeitos.”* (Rey, 2005: 259)

Frente à realidade vivida o sujeito é aquele de sua experiência, aquele que produz sentidos para sua existência. Perceber o sentido subjetivo de qualquer ato individual significa *“penetrar na rede de sentidos subjetivos na qual são expressos os mais diversos impactos da condição social da pessoa que tomam forma psicológica individual em uma ação carregada de sentido”* (Rey, .2005: 148)

Muito embora não saibamos se existem sentidos próprios na base das configurações subjetivas da docência, tentamos trazer sentidos de cada um dos docentes tratados por aqui e darmos espaços para que as vozes fossem pronunciadas.. *“Queria me doar mais para as pessoas olhar mais para o outro me doar para aquilo que é estranho conseguir amar e fazer algo pelo estranho. A escola é uma experiência dessa, não me lancei na escola porque vem sentimentos ruins.”* O incomodo e o choque com a realidade escolar, talvez um medo de sustentar-se diferente.

Acreditamos que a professora passe pela fase inicial do ciclo de vida descrita por Hubberman (1998) de choque de realidade quando necessariamente o profissional, em início de carreira, se vê cheio de teorias e saberes e não sabendo como dar conta da realidade de sala de aula. O entusiasmo é vivido junto às inseguranças e incertezas e em algum momento, quando as faltas suprimem o entusiasmo, a fase final do ciclo - desinvestimento da profissão - passa a ser vivida no início.

“Eu fico pensando no que se passa dentro de sala de aula, de fingirem que você não esta dentro de sala. O nível de desinteresse muito grande, muita cobrança, não terem respeito, de lhe confrontarem, não ser valorizada. Profissão cruel. No final das contas o salário é que conta. Só perto de Deus para não se corromper, para não chegar em sala, dar o conteúdo e acabou, e todos sabem que ser educador – professor é muito mais que isso. Não quero ser professora o resto da minha vida não. Chegou um momento em que não estou agüentando, se for isso pro resto da minha vida eu não quero não.”

Cantou um trecho de uma música religiosa e dizia que pensava na letra todos os dias quando vinha para o trabalho: *“daí-me tua graça pra que eu possa prosseguir e tua força pra que não possa desistir, porque sou teu e tu és meu”* A professora vai mostrando que não aprendeu a lidar com sala de aula e de que, ter de “comandar” uma sala com quarenta e cinco adolescentes, tem implicado diretamente na qualidade do seu ensino mesmo sentindo-se segura frente ao domínio dos conteúdos de língua

portuguesa. Também tem acarretado um estado de despersonalização vivido no contexto do ensino, aquilo a que nós chamamos de “não ser sujeito na docência”: *“Você começa a se transformar naquilo que você não é. Ser bomzinho para os alunos é fechar os olhos e fingir que não vê, é deixar o aluno fazer o que ele quiser.”*

Fechar os olhos como metáfora para não ver e não vendo, não se comprometer com o que se passa. Fechar os olhos para não pensar e não refletir, não viver a realidade que incomoda por ser estranha e diferente. O não saber se mistura com o não querer e ao mesmo tempo com a crença de não poder dar conta. De fato, isso não se constitui em crítica, muitas das vezes só prosseguirmos se fechamos os olhos. A crença de que o profissional está pronto quando termina a graduação é uma ilusão, sua formação continua ao se inserir no ambiente de trabalho. Ele detém saberes, traz aprendizagens e subjetividade, mas se depara com necessidades com as quais precisará viver. Dizia Fernando Pessoa que cada qual caminha com seu próprio passo e é inútil apressar o passo do outro, a não ser que ele deseje isso. “cada qual ver o que quer, pode ou consegue enxergar. Porque sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura.” E o que refletimos esbarra em dados que obtivemos nas conversas informais de que os professores apesar de terem momentos de trocas e conversas, estas não permitem falas e vozes do que realmente estão vivendo na escola. Observamos que os professores não se conhecem apesar de conviverem o dia todo juntos. Não existem espaços de diálogos e trocas para expressarem suas subjetividades e desse modo, os profissionais não se apropriam das vivências e aprendizagens dos outros e de si mesmos. Vemos como conseqüências, níveis de afastamento, falta de suporte e apoio profissional.

É quando a realidade social se choca com as crenças, as ideologias e ainda, é quando os saberes profissionais não dão conta da realidade que a professora passou a vivenciar o estranhamento, a ter sentimentos ruins e a se despersonalizar ou se camuflar para permanecer no contexto escolar. Sobre a formação profissional e a aprendizagem dos conteúdos específicos a professora nos diz: *“Eu amo língua portuguesa, quanto mais eu estudo, mais quero aprender. Mas estudar língua portuguesa não é estudar para ser professor.”* A professora vivencia diariamente que de fato, não basta saber os

conteúdos e acaba por sustentar que se formou para ser professora , mas aquela professora que ensina língua portuguesa. Então conjecturamos que, acerca do que falou anteriormente: “*queria que as pessoas vissem nas minhas coisas, coisas boas pra elas*”, ensinar português e os alunos não se interessarem seja de fato, uma experiência de mal-estar.

E continua:

“Faça um curso de pedagogia e aí você está estudando para ser professor? Também não acho, é separado, são duas funções: professor de língua portuguesa e educadora. Não me ensinaram a ser educadora, eu estou aprendendo todo dia aqui, aprendendo a ser paciente, não sei, não é coisa boa não, eu acho que não estou aprendendo não. Aprendendo a lidar com sala de aula, é isso que tô aprendendo.”

Sobre sua formação inicial a professora comenta: “*Fiz psicologia da aprendizagem mas a gente decora tanto, né? Estude o texto tal e tal, decore a pagina tal e tal, e vamos fazer a prova. Eu saía da aula não sabia nem o que o professor tinha dito. Ele vinha cheio de teorias, com não sei quantos títulos, mas no final das contas era aquele velho ensino tradicional.*” Como é forte a imagem de que a aprendizagem está relacionada com apreensão ou internalização de conteúdos e pouco ou nenhuma vez voltada para apropriação em termos de que esses conteúdos façam sentidos junto à subjetividade dos sujeitos. Sobre isso a professora nos diz: “*Tive uma professora de didática ela era ótima professora, porque não é só o conteúdo não, é o professor que consegue pegar você lá dentro sabe?. A gente desenhava, eu podia colocar minhas poesias, toda aula dela a gente escrevia, a gente ficava pensando, reflexiva.*” É quando necessariamente você é levado a construir sentidos a partir de si e dos saberes específicos trabalhados. Continuamos defendendo a idéia de que não há formação e nem aprendizagem sem levarmos em consideração a subjetividade.

Então a professora fala sobre como se sente e nós percebemos a infinidade de reflexões, de idéias, necessidades e sensações que não encontram espaços no ambiente escolar. Entendemos que há uma estereótipo de que o ter de saber inibe a expressão do aprender, uma vez que as necessidades não podem ser faladas e tratadas. *“Quando a gente é professor se sente medrosa, insegura, cheia de defeitos. Professor é um ator tem que se camuflar para manter a paz.”*

A professora quis nos mostrar uma poesia que fez quando tinha dezessete anos e que segundo ela é atual em termos de sentimentos e sensações do momento profissional que vivencia. Assim, diz ela:

“Do que adianta fechar os olhos e tentar fingir que eu não vejo.
Do que adianta redimir o que sinto se cada vez que minto eu deixo de viver . julgo-me, queria tentar diferenciar-me. A coragem invade o peito eu não sou mais o que era antes e deveria ser? Já chega, não agüento mais olhar o meu rosto pinto a face para ver se não me reconheço mas é em vão.
Na verdade eu preciso é ser alguém dentro de mim que possa diferenciar-me. Eu preciso é ser alguém dentro de mim que fale o que eu não falo na essencia, que diga o que não digo não minta veja o que não vejo mas sinta e seja o que não sou”

Vi – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Neste momento queremos retomar o percurso do trabalho, sua historicidade; as descobertas e discussões teóricas e práticas, os novos entendimentos que postulamos. Entendemos que já viemos sinalizando nossas conclusões e nos posicionando teoricamente ao longo de todo o trabalho, mas queremos finalizar a redação apresentando nossas considerações de modo mais objetivo e breve.

Assim, iniciamos nossas reflexões convidando os leitores a pensarem sobre a diferença entre Formação de Professores e Formação do Professor e nos posicionamos no sentido de compreender a formação considerando o sujeito e sua subjetividade. Entendendo que as experiências formativas a nível profissional são vivências interligadas e configuradas em sentidos pessoais oriundos da História de vida dos sujeitos.

Embora acreditássemos nessa prerrogativa, só conseguimos uma formulação teórica ao nos determos no estudo da subjetividade, seus aspectos históricos, o conhecimento dos conceitos pertinentes à Psicologia Histórico-Cultural e à forma como a Subjetividade passa a ser desenvolvida a partir desse referencial. Desse modo, podemos falar de estruturação subjetiva a partir das interações e da produção de sentidos no contato com os significados sócio-culturais. Podemos falar de aprendizagens que se configuram em subjetividade e também, das reconfigurações subjetivas que denotam dialeticamente as re-elaborações e re-organizações subjetivas em torno das situações vividas.

Abordamos assim, o processo de constituição psíquica dos sujeitos: de modo histórico, material, social e dialético, sem o qual não poderíamos falar de subjetividade seguindo este referencial. De fato, não foi nossa intenção discutir a constituição subjetiva de modo geral, mas discutir a estruturação da Subjetividade Docente, já que estamos finalizando um Mestrado Acadêmico em Educação, com área de concentração na Formação de Professores. Isso significa refletir acerca das vivências, experiências,

visões, pensamentos, ensinamentos, tradições, crenças, e etc, ou seja, elementos da história de vida que se interligam com a docência. Assim, queríamos encontrar aquilo que seria próprio dos sujeitos, constitutivos de suas subjetividades e que estivessem no cerne do ser e fazer docentes.

Tais intenções se configuraram nos objetivos de compreensão dos elementos que constituíram a subjetividade docente a partir das vivências familiares; de conhecimento dos sentidos e sentimentos sobre sua profissão, relacionados com a escolarização básica; da identificação de construções e ressignificações subjetivas sobre o exercício profissional a partir das formações inicial e continuada; e, da compreensão dos significados que os docentes atribuem à sua prática. Acreditamos ter alcançado tais objetivos quando nos debruçamos sobre os relatos e destacamos as passagens que respondem a essas questões.

Para dar conta da realidade que seria pesquisada também desenvolvemos estudos relativos à área de Formação de Professores em seu aspecto histórico, tendo como intuito compreender como a Formação tem sido desenvolvida no país ao longo dos anos. Também nos direcionamos no sentido de refletir os aspectos atuais da realidade educacional e a Formação de professores bem como, de compreender a contribuição de autores que propõem estruturas e metodologias formativas.

A partir desses estudos iniciamos a pesquisa de campo, para qual optamos pela metodologia de História de vida porque mantém uma relação muito próxima com a concepção de estruturação subjetiva trabalhada por nós. Mas ao longo dos estudos fomos incorporando a possibilidade de realização dos grupos focais, tendo em vista a natureza social do fenômeno subjetivo. Passando a posterior fase de análise e redação do trabalho.

Demos voz aos sujeitos professores para que eles contassem suas histórias, nós ouvimos, transcrevemos e recontamos as passagens relacionando-as com os conteúdos estudados, eis nossa contribuição: delimitamos um olhar a partir do referencial teórico,

demos um tratamento que perpassa nossa escuta e entendimento dos enredos narrados e por isso que marcamos o espaço intersubjetivo que também caracterizou a pesquisa.

Não consideramos o trabalho acabado ou apontando conclusões definitivas porque como entendemos o processo de formação, há muito o que entender acerca das experiências formativas ao longo da vida. Tanto ao que concerne ao vivido posto cada vez que geramos reflexão, novas associações de sentidos podem ocorrer e novas reconfigurações podem se desenvolver. Pensamos ainda em todo um universo de sentidos e significados que não puderam ser apreendidos em virtude das delimitações da própria pesquisa e que podem ser centrais à constituição subjetiva. E compreendemos também que as vivências e experiências responsáveis pelo desenvolvimento dos professores não deixará de acontecer enquanto estes estiverem em ação.

Nossa pesquisa está atrelada às dimensões temporais e relacionais da época em que foi realizada. Justificamos essa argumentação com o próprio entendimento de estruturação subjetiva e dos conceitos de dialética e de causalidade recursiva. Assim, fatos e situações que ganham determinados significados, podem ser re-elaborados mediante novas aprendizagens e sentidos. Se pensarmos que a pesquisa permitiu a reflexão acerca da história de vida podemos afirmar que ela possibilitou também tais reconfigurações subjetivas, entretanto, estas novas configurações não são estáveis, estão em permanente processo de constituição onde, recursivamente ou dialeticamente integram elementos antigos e novos. É desse modo que não podemos concluir sobre a subjetividade docente, o que podemos argumentar é que os relatos guardaram essa dimensão temporal de que tratamos acima, mas não podemos assegurar que diante de novas vivências e significações, os sujeitos permaneçam com as mesmas concepções tratadas na ocasião da pesquisa.

Contudo, é possível retomar aspectos da Subjetividade Social e individual dos professores pesquisados até o momento, destacando as experiências formadoras e os

sentidos gerados em relação às quatro categorias de análise propostas por nós: vivência familiar e escolar, formação e exercício profissionais.

Ao final deste trabalho afirmamos recorrentemente ser, a formação docente, um processo que perpassa pela estruturação do sujeito e assim, de modo recursivo, retoma elementos da história subjetiva reorganizando-os em um espectro de sentidos pessoais norteadores do fazer docente.

A noção de continuidade na constituição dos sujeitos nos incita a ver as dimensões pessoal e profissional, nesta discussão, como instâncias separadas didaticamente. Estas, são e estão imbricadas mais do que havíamos suposto e abrem novas possibilidades de estudo e pesquisa. Foi através das memórias, das marcas pessoais narrados e revividos que vimos um outro campo de relações e produções de sentidos sobre o ser e fazer docentes, o que campo a que denominamos de Subjetividade Docente.

Neste campo, que é também o lugar de investigação desta pesquisa, há muito ainda por ser descoberto, mas iniciamos este processo ouvindo o que os professores têm a falar e eles têm muito o que falar. Essa voz, como apontamos ao longo de toda a problematização, não ecoa e não existem pessoas ou dispositivos de escuta. Há muito o que se escutar: para alguns, uma vida de docência; para outros, uma vida por se fazer na docência. Entendemos que é neste falar que a consciência emerge não só em função das emoções, mas principalmente em função da produção de sentidos, campo de constituição subjetiva.

Nesta pesquisa, não tivemos como objetivos formular ou discutir como deve ser uma formação docente. Nos detivemos em explorar e conhecer como esta formação profissional se insere na história de vida dos professores da mesma forma, como esta história pessoal os direciona à docência. Nos detivemos na estruturação dos sentidos a partir do vivido. Entretanto, estas discussões nos conduziram às reflexões sobre como pensar a vinculação entre Formação de Professores e a Formação do Professor.

Sobre isto, chegamos à algumas questões: destacamos que, apesar da pesquisa não ter o fim de intervenção, nos moldes de uma pesquisação, não nos furtamos de apontar desdobramentos nesta direção. Observamos a ocorrência do processo de Formação do Professor nas ocasiões de grupo focal. Este pareceu-nos ser um caminho para além do processo individual na ocasião das entrevistas: espaços coletivos de expressão e reordenamento da Subjetividade Individual, concomitante à identificação e reestruturação da Subjetividade Social.

O que se quer da formação profissional? Ou que fim ela deve cumprir? A apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo homem, a constituição do sujeito pelo ato educativo mediante espaços de troca coletivos. Como pensar em cidadãos ou em um social mais justo sem pensarmos a importância da educação? Aliás, este é um discurso socialmente veiculado mas que cumpre outros fins dos que estamos aqui a discutir. Então, como pensarmos nesta constituição humana de sujeitos sem discutirmos como a educação alcança e responde também pela estruturação subjetiva? E então, indagamos ainda, como pensar nestas duas instâncias ao nos reportarmos à formação do professor como sendo ao mesmo tempo ato educativo e estruturação de subjetividades social e individual. Continuamos: a quê formação o professor deve estar submetido para poder cumprir o fim de sua profissão: o ensino?!

Se passamos pelo ensino e aprendizagem sem nos implicarmos como sujeitos, qual sentido teremos construído ao final do processo de aprendizagem? Da mesma forma com o professor: o que ele fará com os conteúdos aprendidos em anos de estudo se estes de fato não tiverem sido apropriados? Que sentidos pessoais e sociais justificam ou explicam este investimento?

Então, retornamos à Educação não como mecanismo de alienação e reprodução social, mas à educação como trabalho, como produção do humano e de sua subjetividade, a partir e nas relações.

Apontamos ter sido nos momentos de pesquisa em grupo que vimos emergir esse movimento que discutimos acima, mesmo que inicialmente, observamos a

construção de sentidos pessoais e coletivos e as descobertas de novos por quês e para quês reorganizando o fazer docente. Em paralelo, constatamos como aquele falar sobre a condição pessoal docente em espaço coletivo de discussão, favoreceu ainda a um reordenamento da subjetividade individual.

Finalizamos uma etapa de um processo que não deve ser concluído. Sinalizamos a possibilidade de retomarmos esta discussão com vistas a elaboração de outros saberes sobre a formação docente que precise a vinculação das dimensões pessoal e profissional e oriente-se em função da estruturação da Subjetividade Docente.

Acerca da Subjetividade Social e ainda nos referindo aos momentos de grupo focal pudemos observar a inexistência de espaços relacionais direcionados para a expressão e identificação subjetivas. Com as falas dos professores percebemos a necessidade de encontros grupais mediados e de como os entendimentos e aproximações que se desenvolvem em decorrência da interação possibilitam aprendizagens e acabam por se constituir em experiências formadoras. Espaços sociais de interação onde as questões escolares e educacionais possam ser interligadas à forma como os sujeitos vivem a realidade. Assim, se faz necessário compreender a gama de configurações subjetivas e um dos acessos é pelas Histórias de Vida.

Se entendemos os sentidos dos professores em relação a determinadas situações poderemos, através da própria interação, postular alternativas, porque estas terão estreita relação com as temáticas vividas e com a subjetividade. Se nos posicionamos no sentido de apreender conteúdos ou postulados teóricos sem a estreita ligação com o subjetivo, estaremos produzindo práticas e modos de existência sem qualquer sentido aos sujeitos, desligados de seus interesses, concepções, visões, ideais e etc, esse saber não lhe faz sentido e provavelmente o professor não saiba o que fazer com o conhecimento. Assim, vimos que resulta de sua ação pedagógica, muito mais, aquilo que profissionalmente se tornou pessoal ou vice-versa, aquilo que de cunho pessoal se torna profissional. A História de Vida e as aprendizagens e sentidos pessoais aparecem como recurso iminente do ser e fazer docentes.

Quando passamos à análise das Histórias de vida a partir das entrevistas individuais, pudemos perceber que as Histórias de Maria e Pedro trazem marcadores para cada uma das categorias de análise. Mas as Histórias de Joana, João e Éster, discutem um momento específico da vida. Assim, o que marca a história de Joana é a família; na história de João vimos repercussão de um contexto de formação continuada e em Éster, percebemos o impacto da experiência profissional. Assim, as narrativas abordadas nos permitiram perceber como esses sujeitos se constituíram professores a partir de suas experiências de vida.

Percebemos ainda que, apesar de vivenciarmos um período onde considerar o subjetivo é uma forma de psicologismo ou ainda, vivenciarmos ditames sociais-culturais que padronizam o humano, tolhem a expressão dos sentidos e camuflam dados da realidade, percebemos que o professor produz seu próprio modo de ser professor. Nem sempre está ancorado naquele posicionamento crítico com vistas aos questionamentos ideológicos ou políticos, a maioria dos posicionamentos conferem à prática docente características das crenças, dos ideais, dos sentimentos, pensamentos e etc, provenientes de uma instância micro das experiências de vida.

Essa questão também deve ser discutida quando refletimos sobre constituição subjetiva, uma vez que acreditamos que antes de as compreensões serem psicológicas e individuais, elas são primeiro sócio-culturais. Sem esse entendimento voltamos à discussão de práticas educativas alienantes e alienadas, reprodutoras do sistema social que, ao invés de se destinar ao desenvolvimento do humano, mantém os homens presos aos ditames do capital. Sobre isso entendemos ainda que muitas das práticas destinadas ao um olhar subjetivo da docência não passam de manobras para manutenção do mesmo funcionamento social.

Desse modo, nos posicionamos a favor de uma formação do professor que compreenda seu processo de estruturação subjetiva, que englobe seus entendimentos e experiências de vida, que re-elabore os sentidos primários ou iniciais, considere seus sentimentos e que possa fazer desses elementos mais um dos recursos para o

desenvolvimento do ser e fazer docentes. Postulamos a necessidade de uma compreensão voltada para a concepção de aprendizagens significativas e duradouras na medida em que estas se relacionem com a pessoa do professor que não pode ser separada do profissional quando de sua ação pedagógica.

Consideramos que o fazer docente está relacionado diretamente ao ser sujeito, que as concepções teóricas em muito podem contribuir se estas forem veiculadas ou facilitadas, ensinadas de modo a fazerem sentido junto às vivências dos professores. E que essas reflexões não recaiam num subjetivismo deliberado, mas que possam estar integradas dentro da mesma estrutura relacional de que fazem parte tanto os professores da área de humanas, quanto da de exatas por exemplo. É fato que existe uma realidade educacional para se dar conta mas se não entendemos em nossa história de vida de onde vêm e como são formados os pilares do nosso ser docente, não saberemos qual o alcance deles, porque funcionam em determinadas situações e não em outras, não identificamos seus limites e falhas e tampouco saberemos o que é necessário desenvolver. Assim, chegamos a um entendimento de que o processo de formação docente além de dever ser permanente, remete-nos a um processo de desenvolvimento e conhecimento subjetivos.

Vii – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, Olivette Rufino B. P. & FROTA, Paulo Rômulo de O. **Vygotsky e a Abordagem Sócio-Histórica**. Revista de Ciências Humanas, Criciúma, v.8, n°2, p.61-77, Jul/Dez, 2003

ARAÚJO, F. G. Bandeira de & NADER, G. Lopes & JESUS, D. M. Oliveira de. **Modernidade e Pós-modernidade: questões sobre as identidades culturais**. Revista Visões 4° edição, N° 4, volume 1 – jan/jun 2008.

BARBALHO, Maria G. C. **A educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil**. In. Pontos e Contrapontos da política educacional. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: líber livro, p. 51 – 84, 2007.

BATISTA, Ana Paula de Lima; CARVALHO, Hudson W. P. de & RIBEIRO, Claudia Maria. **Análise da construção do conhecimento na perspectiva das teorias de Vygotsky**. Educação, Santa Maria, v.32, n°2, p.411 – 424, 2007

BAUMAN, Zygmunt **Amor Líquido sobre a fragilidade dos laços humanos** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

BRANCHER, Vantoir R. & OLIVEIRA, Valeska F. de **Memória de Professoras: a história de vida de Helena Ferrari Teixeira**. Educação Santa Maria. V. 31, n01, p. 101 – 114, 2006. [HTTP:// ufsm.br/ce/revista](http://ufsm.br/ce/revista).

BRZEZINSKI, Iria, & GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998**. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez, p.82-99, n°18, 2001.

BUSCATO, Marcela & ARANHA, Ana **O que faz um bom professor**. Revista Época. 14 de abril de 2008

CABRUJA, Teresa, **Discursos sobre “la diferencia”: subjetividades supuestas, subjetividades impuestas y subjetividades somadas**. In: Por uma Epistemología da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: casa do psicólogo, p. 77 - 89, 2002.

CAMBAÚVA, Lenita Gama & Tuleski, Silvana Calvo. **A Pseudo-Concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n° 23, p. 79-89, 2007.

CARMO, Maurilene do & JIMENEZ, Suzana. **Psicologia Histórico-Cultural: indicações para uma leitura marxista de vigotski**. Contrapontos, v.7, n°2, p. 283 – 297, Itajaí, Mai/Ago 2007.

CODO, Wanderley (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores na espaço tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

_____. **Subjetividade e Constituição de Professores**. In. Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, p. 191 – 214, 2005.

DARDENGO, Vilma Maria. **A teoria de Lev Semyonovich Vygotsky**. Cadernos Camilliani v.5, n° 1, 2004

DELARI, Achilles. **Consciência e linguagem em vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: autores associados, 2006..

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (et al) **Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”: uma contribuição da Psicologia** Revista departamento de Psicologia – UFF, v.16, n° 2, p.85 – 100, Jul/Dez. 2004.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: autores associados, 2004.

FARIAS, Isabel M. Sabino de. [et al.] **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: líber livro, 2008

FERREIRA, Vinícius R. Thomé. **Psicoterapia e Pós-Modernidade: Problemáticas da Subjetividade e da Psicologia Clínica no Contemporâneo**. Revista de Psicologia da UnC, vol. 2, n. 2, p. 128-133, 2005. www.nead.uncnet.br/revista/psicologia. Acessado em: 29/08/08.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discussos psicológicos**. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **Psicologia uma introdução** São Paulo: EDUC, 1991.

_____ **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)** São Paulo: EDUC: Escuta, 1994.

_____ **Matrizes do Pensamento Psicológico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____ **Modos de Subjetivação no Brasil e outros escritos.** São Paulo: Editora Escuta, 1995.

FONTANA, Roseli Cação. **Trabalho e Subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cadernos Cedes, ano XX, n° 50, Abril 2000.

_____ **Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação.** Campinas, SP: Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997

FONTES, Rejane de Souza. **A Constituição do Sujeito através da Linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas, Bakhtin, Vygotsky e Foucault.** Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n°13, p. 31 – 49, Nov, 2002

FREITAS, Helena C. Lopes de. **A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.** Educ., Soc., Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FURTADO, Odair. **As dimensões subjetivas da realidade. Uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social.** In: Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: casa do psicólogo, p. 19 – 42, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: Os professores e a sua formação. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.

GARCIA, Luciane T. dos Santos. **A cultura nas organizações escolares: proposições construções e limites.** In. Pontos e Contrapontos da política educacional. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: líber livro, p. 51 – 84, 2007.

GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermeval, **Formação de Professores** experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: autores associados; São Paulo: NUPES, 2000.

GOERGEN, Pedro. **O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha**. In: Formação de Professores experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: autores associados; São Paulo: NUPES, 2000.

GOMEZ, Angel Perez. **O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: Os professores e a sua formação. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.

GOMEZ, Carlos Minayo & BARROS, Maria Elizabeth B. de. **Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (3), p. 649-663, 2002.

GROULX, Lionel-H, **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. In: A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HARDT, Lúcia Schneider. **Cartografando novos espaços de aprendizagem – o professor em processo de formação**. Rastros – Revista do Necom, Ano II nº 2, p. 63 – 69, Joinville, Santa Catarina.

HUBBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In. NÓVOA, Antonio. Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, Lisboa: Porto editora, 1995.

JUNIOR, Nelson Ernesto Coelho & FIGUEIREDO, Luis Cláudio.. **Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade**. Interações, vol. 9, nº 17, São Paulo, Jun, 2004.

LERVOLINO, Solange A, PELICIONI, Maria C. Focesi. Ver. Esc. Enf. USP, v.35, n.2, p.115-21, jun.2001.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação social da personalidade do professor**. Um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: autores associados, 2007.

MELLEIRO, Marta Maria & GUALDA, Dulce M. Rosa. **O método biográfico interpretativo na compreensão de experiências e expressões de gestantes usuárias de um serviço de saúde**. Revista da Escola de Enfermagem – USP, 2003; 37 (4) 69-70.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003

NETO, Antônio Cabral [et.al.]. **Pontos e Contrapontos da política educacional. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: líber livro, 2007.

NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.

Formação de Professores e profissão docente. In: Os professores e a sua formação. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.

Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, Lisboa: Porto editora, 1995.

NUNES, Ana Ignês B. Lima. **A Formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas.** Tese de doutorado, Doutorado em ciências de la educación, Universidad de Santiago de compostela, 2004.

OCDE. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo, SP: Moderna, 2006

PAULILO, Maria A. Silveira. **A Pesquisa Qualitativa e a História de vida.** Serviço Social da Revista, Londrina, v.2, n.2, p. 135-148, jul/dez, 1999.

PAULO, Thais Sarmanho. **Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo “educar: uma tarefa possível”** Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, 2006.

PEREIRA, Maria E. Mazzilli & GIOIA, S. Catarina, **Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição.** In. Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: espaço e tempo: São Paulo: Educ, 1996.

PEREIRA, Maria Célia; PEREIRA, José Roberto; BRITO, Mozar J. de. **Cidadania e desemprego no Brasil Contemporâneo: uma reflexão a partir das categorias de subjetividade, indivíduo, mero indivíduo e pessoa.** o&s - v.14 - n.41 - Abril/Junho - 2007

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas.** .In: A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRATA, Maria Regina dos S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.**Revista Brasileira de Educação, Jan/ Fev/Mar/Abr, n° 28, 2005

QUADROS, Ana Luiza de **Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória.**
www.fae.ufmg.br/ensaio/v7_n1/memória%20de%20professores.pdf. 25/08/05. Data da Consulta: 22.11.08.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Carmem Lúcia & WERNNER, Ana Beatriz. **Escolarização e Saúde Mental**. [http:// www.cesuc.br/revista/ed-3/SAUDE MENTAL. pdf](http://www.cesuc.br/revista/ed-3/SAUDE_MENTAL.pdf). Datado de 10/01/2005. Consulta realizada em 11. 03. 09

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

_____. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade, uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotski**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000

_____. **La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica**. In: Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: casa do psicólogo, p. 19 – 42, 2002.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia Social. A emergência do Sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004

RIBEIRO, Alcione Torres. **Histórias de vida e Formação de Professores de Química**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia. Instituto de Física. Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, Bahia, 2007.

RUBANO, Denise Rosana & MOROZ, Melania. **Relações de Servidão: Europa medieval ocidental**. In. Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: espaço e tempo: São Paulo: Educ, 1996.

SANTOS, Sônia Maria & BERNADES, Vânia A. Martins, **História de formação de professores**. Disponível em: [www. Fucamp.com.br\]nova\]revista\]revista0203.pdf](http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0203.pdf). Acessado em 09.01.2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v.12, n. 34, jan-abr, 2007

_____. **Educação: paixão e compromisso.** Educação em revista, Belo Horizonte, nº 31, jun, 2000.

_____. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos.** Trabalho apresentado no IV Congresso de História da Educação. Eixo temático 1: Políticas Educacionais e movimentos sociais. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenada-eixo01-DS.html. Acessado em: 27. 10. 2009.

_____. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. V.14, nº 40, jan-abr, 2009.

_____. **Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p.99-134, jan-abr, 2007.

SAYEG, Edson. **Psicologia da Educação na Formação de Professores.** Contrapontos, v.7, nº2, p. 313 – 323, Itajaí, Mai/Ago, 2007.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria & SOARES, Maria Luiza Passos. **A ressignificação da Formação do Professor a partir de Vivências Estéticas.** Contrapontos, v.7, nº2, p. 381 – 391, Itajaí, Mai/Ago, 2007.

SCHON, Donald A. **Formar Professores como profissionais reflexivos.** In: Os professores e a sua formação. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SEKEFF, Gisela. **Ilhas de excelência e o vexame nacional. As seis lições das escolas públicas que conseguem oferecer um bom ensino apesar das adversidades.** Revista Época. 14 de abril de 2008

SILVA, Luzimar B. da. **Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular.** In. Pontos e Contrapontos da política educacional. Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: líber livro, p. 261 – 292, 2007.

SOUZA, Meriti de. **Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação.** Revista Brasileira de Educação, nº 26, p. 119 – 132, Maio/Jun/Jul/ Ago, 2004

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: livros horizonte, 1984.

TACCA, Maria Carmem. **Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade**. In. REY, Fernando González, *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (Org.) São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

TANURI, Leonor Maria, **História da formação de professores**. Revista brasileira de educação. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Mai-ago, nº14, p. 61-88, São Paulo, 2000.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, nº99, p. 426-443, Mai/Ago, 2007

THOMÉ, Scheila Cristiane **Subjetividade e Tempo na Fenomenologia Husserliana** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2008

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Pesquisa nacional unesco. São Paulo: Moderna, 2004

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber livros, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIII – ANEXO

7.1 Roteiro Preliminar de Entrevista:

. A vivência familiar:

Como descreve sua família, ensinamentos e valores característicos da tradição familiar; hábitos, costumes ou rituais característicos; como o sujeito se identifica dentro do grupo familiar de origem; como a família lida com a educação e com a docência;

. A vivência escolar:

Primeiros passos na escola; relação com a escola, com as disciplinas, com os colegas, e com os professores; possíveis modelos de professores; sentimentos, valores e ideais rememorados dessa fase de vida; possíveis experiências marcantes vividas.

. A formação profissional:

Como escolheu a profissão, como se deu a formação: as experiências curriculares, a aquisição de competências teóricas; como percebe o alcance do curso para as situações práticas, como se percebia ou o que imaginava ou ainda como se sentia enquanto aluno da licenciatura ou do magistério. Que eventos podem ser colocados como marcantes desse período, o que pensava, quais eram as idéias e os ideais.

. O exercício profissional:

Como foi o processo inicial docente, como foi o primeiro dia, que sentimentos ou sensações podem ser discutidos, que visões considerou, que pensamentos começou a ter ou a que conclusões chegou. Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas no início do trabalho, e quais dizem respeito a atualidade. Como essa realidade impacta ou afeta a vida geral dos docentes. Como esse momento repercutiu em suas ações e como essas ações foram se modificando ao longo do tempo e das experiências, há algum evento marcante a ser trabalhado

7.2. Saberes Docentes por Tardif e Raymond (2000)

Quadro 1

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modelos de integração no trabalho docente |
|--|--|--|
| Saberes pessoais do professores | Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato e etc. | Pela história de vida e pela socialização primária. |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e socialização pré-profissionais. |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |