

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Constituição de Professores no
Espaço-Tempo da Sala de Aula.**

Autor: Myrtes Dias da Cunha

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por Myrtes Dias da Cunha
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/12/2000

Assinatura: _____
(Orientador)

Comissão Julgadora:

2000

RESUMO

Sabemos que o trabalho do professor na escola constitui-se numa experiência complexa e importante para a sua formação. O objetivo da presente pesquisa foi compreender como professoras de Psicologia Educacional se constituíram enquanto tal no cotidiano de uma escola. De acordo com este objetivo, participamos durante um ano letivo, do dia-a-dia de uma escola pública e de aulas de Psicologia ministradas por duas professoras num curso de Magistério. Nossa pesquisa demonstrou que o trabalho cotidiano na escola e na sala de aula foram fundamentais para a constituição das duas professoras com as quais trabalhamos; também evidenciou que essa formação constituiu-se em um processo que se configura nas relações intersubjetivas, das quais destacamos o relacionamento com o coletivo da escola, com os conhecimentos a serem ensinados, com os alunos e o envolvimento ativo (tático) das professoras com a sua realidade. Esses elementos que participaram do processo de constituição docente foram analisados em duas dimensões: a subjetividade da escola e a subjetividade das professoras. Consideramos que as limitações e possibilidades de um professor podem ser melhor compreendidas quando o seu fazer é analisado à luz do contexto histórico (e subjetivo) das relações em que ele se envolve; sendo assim, destacamos a imprevisibilidade destes relacionamentos e o julgamento cotidiano do professor como dois elementos importantes no processo de formação deste sujeito.

ABSTRACT

We Know that teacher's work in the school constitutes itself in a complex and important experience to his/her background. So the aim of this research has been to understand how Educational Psychology teachers has constituted as such in a school everyday life. Following this aim we both have took part in a public school everyday life for a school year and participated of Psychology classes taken by two teachers in a teaching course. Our research has showed the ordinary work in a school and in a classroom were fundamental to the background of the two teachers we have worked with. It has also made clear that this background constitutes itself in a process which is featured in a intersubjective relations, from which we highlight the relationship with the coletive of the school, knowledges to be teached, and the active (actical) engagement of the teachers with their reality. These elements that took part in the teaching background process were analysed into two dimensions: school's subjectivity and teacher's subjectivity. We take into account that restraints and possibilities of a teacher can be better understood when his/her doing is anlysed in the light of the subjective, historical context of relations in which he is engaged. Thus, we highlight both the unpredictability of these relationship and tescher's ordinary assessment as two important elements in the process of formation of these subjects.

AGRADECIMENTOS.

Ao Professor Sérgio Antônio da Silva Leite, meu orientador muito querido, pela acolhida generosa, confiança, orientação segura e competente, pelo carinho e amizade com que sempre me atendeu.

À Professora Ana Luíza B. Smolka, pelas discussões ocorridas em aulas, em encontros fora da sala de aula e também por sua participação competente e construtiva na banca de qualificação.

À Professora Roberta G. Azzi, pela infinita disponibilidade em ajudar e pela leitura atenciosa do material da qualificação.

Ao Professor Fernando G. Rey, por tudo que aprendi em suas aulas, na leitura de seus trabalhos e com seu jeito de ser caloroso e interessado.

Aos Professores, especialmente Isabel e Luísa, Alunos e às demais pessoas da escola pesquisada, pela confiança, generosidade, por dividirem comigo o seu cotidiano e também por tudo que me ensinaram.

A minha mãe Laura e ao meu irmão Fernando, por poder contar sempre com eles.

À família Freitas - Eni, Teófilo, Amadeus e Jacob - pelo carinho e companheirismo do dia-a-dia.

À Meire, Renato Hilário, Priscilla, Clarisa, Maria do Carmo, pelo apoio e pela amizade.

À todas as pessoas dos Grupos Psicologia e Ensino Superior (PES/UNICAMP) e Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE/UNICAMP), pelos encontros, debates e pela amizade.

Aos meus alunos da Universidade Federal de Uberlândia, com os quais aprendo a ser professora e a estar no mundo.

À Universidade Federal de Uberlândia, pela liberação para cursar o doutorado.

Ao Programa PICD/CAPES, pela bolsa concedida.

Ao Arlindo, que me ensina a viver o dia-a-dia, cada dia e todos os dias com alegria de uma vida toda.

SUMÁRIO

1- Introdução.	01
2- Subjetividade e Constituição de Professores.	22
2.1- Subjetividade, Intersubjetividade e Constituição do Sujeito.	35
2.1.1- Algumas anotações sobre o conceito de subjetividade e personalidade.	47
3- Cotidiano e Constituição de Professores.	64
3.1- A Constituição do Professor e “As artes do Fazer”.	71
4- Sobre os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.	85
4.1- Do Processo de Construção dos Dados.	100
4.2- Sobre os Sujeitos da Pesquisa: alguns dados iniciais.	107
4.2.1- As Professoras de Psicologia Educacional.	107
4.2.2- Alunos das Professoras de Psicologia Educacional.	111
5- Sobre a Análise e Interpretação dos Dados: O Processo de Constituição das Professoras de Psicologia Educacional.	130
5.1- Do Processo de Constituição de Professores.	139
5.1.1- Sobre a subjetividade social: o coletivo da escola.	139
5.1.2- Sobre as Professoras de Psicologia Educacional: singularidades em movimento.	178
5.1.2.1- Questões que se destacaram no processo de constituição das Professoras de Psicologia Educacional.	181
5.1.2.1- Luísa: “Eu tive o desejo de aprender.”	197
5.1.2.2- Isabel: “Muitas vezes eu não aproveitei o tempo.”	220
6- Considerações Finais.	237
7- Bibliografia.	246
8- Anexos.	253

Canção Mínima.

**“No Mistério do Sem-Fim
equilibra-se um planeta**

**E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,**

**entre o planeta e o Sem-Fim,
a asa de uma borboleta.”**

(Cecília Meireles)

1- O PROBLEMA E A CONSTRUÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA.

“O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção.”
(Pedagogia Profana. JORGE LARROSA)

Para iniciar a apresentação deste trabalho, optamos por contar a história de sua formulação. Inspirados por LARROSA (1998), diremos que formular e contar uma história equivale à experiência da leitura de um palimpsesto, ou seja, o meio utilizado para registrar e produzir o texto mais recente - no caso, nossas idéias e palavras - já acolhera muitos outros; muitos destes foram apagados, mas deixaram suas marcas. A última escrita é a mais visível, mas encontramos também signos de outros textos. Sendo assim, torna-se quase impossível atermo-nos à última escrita - seja como leitor ou na condição de quem escreve - sem considerar marcas e fragmentos dos outros textos que ali estiveram e ainda se fazem presentes. A compreensão da última escrita, a escrita do derradeiro texto incorpora palavras e lembranças anteriores. Esta relação entre vários e diferentes textos estão a indicar que *“toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”* (LARROSA, 1999: 25).

Consideramos que a presente pesquisa, tal com um palimpsesto, constitui-se sobre outros textos, outras experiências e experiências de outros, presentes em nossa formação. A formulação dos objetivos e os caminhos percorridos neste trabalho misturam-se com tais experiências. Contar e explicar o que fomos produzindo, sem dúvida nenhuma, dependeu das perguntas que formulamos, o que, num nível mais imediato, conformou o presente estudo. Mas não é só isso. O presente texto - a atividade de pesquisa e

o relatório - foi se materializando à medida em que fomos incorporando outras experiências e experiências de outros; principalmente, a inadequação de nossas palavras ou de nossa compreensão dos acontecimentos da escola frente a uma espécie de rebeldia destes, que não se encaixavam em definições pré-estabelecidas. Todas essas experiências nos ensinaram muito e se fazem presentes no texto que agora apresentamos.

Primeiramente, formulamos a seguinte questão para ser pesquisada: Quais são e como se configuram os sentidos sobre o processo de ensino-aprendizado que mediam a construção do conhecimento de alunos de cursos de licenciatura? Esta indagação relacionava-se com nosso interesse em investigar a organização e as propriedades da mediação no processo de construção do conhecimento sobre o ensinar e aprender nas aulas de cursos de licenciatura.

A formulação da questão anterior foi se transformando no transcorrer da pesquisa; modificou-se principalmente a partir do momento em que passamos a freqüentar a escola-campo e quando começamos a redigir o texto da pesquisa. A partir da primeira questão que formulamos para ser pesquisada, que era bastante ampla, fomos incorporando modificações que, ao nosso ver, contextualizaram e substancializaram um recorte para o presente estudo.

Logo que começamos a pensar na realização do presente estudo, nos questionávamos se não estávamos, de certo modo, repetindo a temática do trabalho realizado no mestrado, afim de resolver pontos que haviam ficado pendentes; porém, à medida em que nos envolvemos com a construção desta pesquisa, percebemos que não repetíamos procedimentos ou assunto, mas estávamos renovando e complementando uma trajetória, continuando nossa viagem (LARROSA, 1999).

Podemos dizer, portanto, que o presente estudo dá continuidade à nossa formação profissional e resulta de uma postura que concebe a pesquisa e a produção do conhecimento sobre a educação como um processo que se

caracteriza por aproximações sucessivas do objeto de estudo e que busca elaborar um foco de questionamentos e também obter respostas para os mesmos. Deste modo, em cada pesquisa, as perguntas formuladas e as respostas obtidas não esgotam a complexidade do objeto, principalmente quando o estudo é relativo a um objeto que se caracteriza por movimento e transformações constantes; este é o caso da educação.

Tais perguntas são formuladas a partir de conclusões provisórias e as respostas encontradas não são definitivas, retornando como resultados que podem ser constantemente revisados; isso quer dizer que perguntas e respostas são contextualizadas historicamente, referindo-se a um tempo determinado; ao mesmo tempo, são particulares, refletindo a posição do pesquisador diante da realidade estudada. O desafio que se apresenta neste processo é o de captar e caracterizar o movimento que produz e transforma o objeto e também evitar reducionismos e simplificações.

Uma característica importante da atual pesquisa está no modo de realizá-la: investigar o processo de constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula, através de observação direta (participante) e de acordo com uma orientação etnográfica. Nosso interesse por estudar o processo de constituição de professores neste formato, resultou de nosso aprendizado como professora e pesquisadora, o que inclui a convivência com as pessoas da escola pesquisada.

A opção por uma abordagem qualitativa deveu-se a um certo sentido que a docência tem para nós e que se destaca nas relações estabelecidas com muitos e variados sujeitos da educação: o desejo de ser compreendido e de poder dialogar com outros sujeitos, estudantes e profissionais da educação, nos estimula a buscar conhecê-los na complexidade que os caracteriza enquanto sujeitos determinados e singulares e no tocante aos modos através dos quais a prática educativa os constitui e é produzida por eles no cotidiano da sala de aula.

Sabemos que a sala de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação e do professor; entretanto, constitui-se num espaço fundamental deste processo. Consideramos, tal como PENIN (1994), *“que uma das matrizes sociais da construção do conhecimento do professor é a relação que ele estabelece com os alunos e que esta carrega a marca das experiências concretas de seus participantes na organização social e na cultura”* (p. 17).

Antes de nos propormos a estudar o processo de constituição do professor na escola de 2º grau no espaço-tempo da sala de aula, de acordo com o primeiro delineamento formulado para a pesquisa, pensamos em realizar um estudo voltado para a formação inicial do professor, especialmente dos cursos de Pedagogia e Psicologia, campo de nossa atuação profissional.

Naquele primeiro delineamento da pesquisa, pretendíamos obter respostas para nossas indagações sobre os sentidos que mediam o aprendizado de alunos do curso de Pedagogia e Psicologia sobre o processo de ensinar-aprender, através da observação da prática pedagógica (estágio) na escola de 2º grau das seguintes disciplinas: Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas de 2º Grau do curso de Pedagogia e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau do curso de Psicologia. Pretendíamos, assim, acompanhar o trabalho de alunos e professores dos cursos de Pedagogia e Psicologia no curso de Magistério (2º grau), na disciplina Psicologia Educacional.

Supúnhamos também que, para conhecer e avaliar melhor o trabalho da universidade, deveríamos observar e analisar o estágio que os alunos do curso de Magistério de 2º grau realizavam nas séries iniciais do ensino fundamental. Com isso, pensávamos em observar até que ponto os alunos do Magistério (2º grau) aprendiam, ou não, o que lhes teria sido ensinado na disciplina Psicologia Educacional pelos alunos da universidade.

Portanto, considerávamos que entenderíamos melhor o sentido da formação do pedagogo e do psicólogo examinando, em primeiro lugar, o trabalho que estes realizavam para formar professores na escola de 2º grau na

disciplina de Psicologia Educacional, oferecida no 2º e 3º anos do curso de Magistério e, em segundo lugar, observar também os alunos do Magistério realizando o estágio curricular nas séries iniciais do ensino fundamental.

Supúnhamos que, ao observar e confrontar a prática pedagógica desenvolvida nos três níveis de ensino poderíamos abarcar ou nos aproximar da formação do professor como totalidade. Buscávamos apreender a dinâmica destas relações entre níveis de ensino, a partir de imagens projetadas de um nível em relação ao outro, no momento da execução do estágio; por exemplo, pretendíamos observar como a Pedagogia e a Psicologia planejavam o ensino no 2º grau e depois como realizavam o que fora planejado. Estas mesmas observações seriam feitas em relação ao trabalho do curso de Magistério de 2º grau realizado nas séries iniciais do ensino fundamental.

O que fundamentava o delineamento anterior da pesquisa era a concepção de que um dos maiores problemas da formação do professor era o distanciamento desta formação com a realidade educacional; por isso tratávamos de estabelecer um confronto entre teoria e prática, entre o que era planejado e o que era realizado nos três níveis de ensino. Sempre ouvimos falar de tal problema, principalmente em relação à área de Psicologia da Educação, mas não conseguíamos compreender bem o que significava tal situação, sinônimo da dissociação entre teoria e prática.

Incomodava-nos ouvir que muitos professores são incapazes de relacionar teoria e prática educativas; incomodava-nos também pensar os professores como bons ou maus, competentes ou incompetentes. Por isso, questionávamos sobre o que, neste caso, poderia ser uma situação de proximidade entre teoria e prática, ou seja, como pensar e construir uma situação de proximidade entre os cursos universitários e os demais graus de ensino? O que significava tal distância?

No fundo pensávamos: como pode haver um distanciamento entre o processo de formação de professores na universidade e a realidade? Serão as licenciaturas atrasadas ou extemporâneas à realidade? De que natureza seria

esse descompasso entre formação de professores e prática educativa? Qual seria a natureza dessa dissociação entre teoria e prática? As perguntas anteriores desdobravam-se em outras questões que também nos incomodavam: o que ensinam os cursos que formam professores? Qual tem sido a contribuição da Psicologia para a formação do professor? O que a escola e a sala de aula podem ensinar para o professor? Também nos questionávamos sobre até que ponto estas questões que havíamos formulado problematizavam o que realmente acontece no dia-a-dia do processo de formação docente.

Como já dissemos antes, a ida para a escola-campo, a bibliografia a que tivemos acesso, as discussões que travamos durante a pesquisa com as pessoas da escola e com outros pesquisadores e a atividade de escrever o texto da pesquisa, levaram-nos a constatar as limitações do primeiro delineamento. Um dos problemas de nossa primeira formulação de pesquisa foi confundir os conceitos de totalidade e complementaridade com a extensão material do problema.

Pretendíamos, num primeiro momento, observar como se processava este relacionamento entre os diferentes graus de ensino estabelecendo um confronto entre o planejado e o realizado no estágio. Sem dúvida nenhuma, os cursos de formação de professores relacionam-se com os outros graus de ensino, assim como o 1º e o 2º graus também estão para o 3º grau; porém, estas relações fazem-se presentes durante o curso todo e não se restringem às disciplinas de Prática de Ensino, ou aos estágios.

A compreensão da totalidade da formação do professor não se restringe à universidade, é fundamental levarmos em consideração o trabalho educativo que esse profissional realiza nas escolas; por isso pensamos que seria importante avaliar a formação de alunos de cursos universitários de formação de professores quando estes vão trabalhar na formação de outros professores. No nosso caso, pensávamos que, para conhecer melhor a formação do pedagogo e do licenciado em Psicologia, deveríamos acompanhar o trabalho que os estudantes de um curso de Magistério (2º grau) realizavam, afim de checar

resultados do trabalho que os universitários poderiam ter realizado no estágio; íamos além na nossa pretensão de poder falar da formação como um todo; pensávamos que, para entender os resultados do trabalho dos alunos do Magistério, deveríamos acompanhar as atividades educativas que estes desenvolviam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Essas interrelações mostram-se fundamentais para a formação do professor, para o aprendizado que ele realiza sobre o processo de ensinar e aprender; porém, depois de um certo tempo de permanência na escola de 2º grau, constatamos que para estudar uma totalidade, afim de verificar as relações existentes entre níveis de ensino, não necessitávamos e nem conseguiríamos esgotá-la em extensão. No nosso caso, essa extensão constituía-se na totalidade da Prática de Ensino dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Magistério de 2º grau.

Começamos a perceber que seria impossível abordar em extensão as relações entre os níveis de ensino e conscientizamo-nos que tal delineamento apoiava-se num ideal de estudar o processo de formação do professor superando a questão da dissociação teoria-prática; então, pensamos que poderíamos fazê-lo centrando nossa pesquisa no momento dos estágios das disciplinas de Prática de Ensino e associando um nível a outro.

Ao privilegiar a observação e o acompanhamento dos momentos do estágio realizado por alunos de cursos universitários no curso de Magistério de 2º Grau e dos alunos do curso de Magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, tomávamos - mesmo sendo a motivação do estudo conhecer e falar da superação da dissociação entre teoria e prática educativas - o distanciamento da formação do professor com a realidade educacional como certo, uma vez que considerávamos as disciplinas de Prática de Ensino como momentos mais indicados para estudar e tentar compreender o processo de produção de conhecimento sobre o ensinar e o aprender de alunos da Pedagogia e da licenciatura de Psicologia. Acreditávamos que tais disciplinas seriam adequadas para a realização de nossa pesquisa, pois têm como objetivo

realizar atividades de ensino; também porque, dentro dos cursos de formação de professor, são consideradas como momentos culminantes da formação do profissional da educação, uma vez que consistem em oportunidades de colocar em prática os conteúdos estudados.

Considerar que tais disciplinas seriam mais adequadas para realizarmos nosso estudo, consistiu também numa tentativa de fazer frente a uma crítica às pesquisas educacionais que freqüentemente ouvimos: não basta escutar o que se diz a respeito das coisas; é preciso confirmá-las na prática, uma vez que a fala possui um caráter muito subjetivo. A ação é tida como mais confiável porque o acesso a ela é objetivo e imediato. Desconfia-se do sujeito, do seu pensamento, da sua fala, enfim, de sua subjetividade. A fala e as experiências do sujeito somente obteriam confiabilidade se fossem apoiadas em ações ou práticas; desconsidera-se, assim, o sujeito como produtor e a fala como prática discursiva, dimensão fundamental do sujeito, produto e produtora da realidade que tem uma existência peculiar; sem, contudo, ser inferior a outras atividades humanas. A fala, o diálogo e a linguagem são importantes não por causa da exatidão de descrições dos acontecimentos, mas sim porque, através destas atividades, sujeitos produzem a realidade humana, produzem significados e sentidos, e estes são *“inventados na liberdade da imaginação ou descobertos na ordenação do real”* (GAGNEBIN, 1997: 78).

Sabemos que essa desconfiança em relação a determinados produtos humanos é marcante no processo de constituição das ciências humanas como um todo e do conhecimento psicológico em particular. Em relação à Psicologia, MOLON (1999) comenta sobre o reducionismo que tal exigência trouxe para a área:

“A problemática do conhecimento psicológico passa a ser postulada ao longo do século XX como uma questão fortemente creditada das reduções metodológicas indispensáveis que a Psicologia fez, do que decorreram as reduções conceituais. A Psicologia, ao operar essa subjugação, reduziu o sujeito cognoscente ao sujeito empírico, a consciência à cognição, a subjetividade à objetividade, o humano ao observável” (p. 04).

Na verdade, os fundamentos que estávamos assumindo eram aqueles que pretendíamos questionar, ou seja, será que para estudar a formação do professor na perspectiva do que se produz nesse processo devemos partir desta questão da dissociação? Até que ponto a constatação da dissociação entre teoria e prática educativas não tem restringido nosso entendimento sobre o que ocorre no processo de formação de professores impedindo que os consideremos como sujeitos de um complexo processo de aprendizagem?

De acordo com o nosso interesse de pesquisa, que se foi explicitando, e com o transcorrer do trabalho de campo, percebemos que esse primeiro delineamento para o estudo mostrava-se equivocado.

Percebemos que existia uma supervalorização da prática nesse primeiro delineamento da pesquisa. Esse tipo de praticismo tem marcado as reflexões atuais sobre a educação e a formação do professor; de certo modo, podemos entendê-lo como uma reação ou contraposição histórica a um certo teorismo ou concepção tradicional de educação. Entretanto, entender o porquê desta postura existir, não quer dizer que a aceitemos; na verdade, em relação a tal debate, concordamos com LUDKE (1993) quando afirma que essa situação constitui uma falsa polarização entre teoria e prática; além disso, segundo a autora, tal situação produz *“uma visão de ensino bastante limitada, como uma atividade essencialmente prática, baseada em ‘habilidades’ e ‘competências’ que podem ser adquiridas junto a um educador experiente”* (p. 35).

Não considerávamos, até então, aquilo que se tem mostrado óbvio: toda ação consiste de teoria e que a realidade possui diversas dimensões de prática; neste sentido, para evitar simplificações, devemos ter cautela com definições simplistas e associações mecânicas que estabelecemos entre teoria e prática.

A significância de um objeto para um estudo não é definida de antemão por sua extensão material; a significação de um objeto de estudo é construída

na própria pesquisa; esta construção depende das concepções que sustentam o trabalho e de como as perguntas da pesquisa são formuladas e respondidas, o que não se confunde com a extensão material do problema; ao mesmo tempo, devemos estar cientes da provisoriedade de nossas descobertas e conclusões, o que nos libera da postura de eterna desconfiança para com o sujeito e seu funcionamento. Enfim, passamos a considerar que poderíamos formular a nossa pesquisa em outras bases mais adequadas aos nossos interesses e às nossas concepções.

Paralelamente ao reconhecimento das limitações do primeiro delineamento para esta pesquisa, ocorreram alguns fatos importantes que colaboraram para a transformação do presente estudo, os quais devemos mencioná-los: em 1997, durante o período em que estivemos freqüentando a escola, os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia não se matricularam na disciplina Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau.

Os alunos do curso de Psicologia que cursaram a disciplina Prática de Ensino na Escola de Segundo Grau realizaram uma única atividade no curso de Magistério; tal atividade consistiu numa aula de 50 minutos de cada aluno ou dupla de alunos. Assim, não se constituiu para nós a possibilidade de estudo que pretendíamos, que era de acompanhar o cotidiano da sala de aula do estágio dos alunos de cursos universitários de formação de professor na escola de 2^o grau.

Quanto à disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conseguimos acompanhar o trabalho realizado durante o primeiro semestre de 1997. Neste período, os alunos de terceiros anos do curso de Magistério desenvolveram individualmente, fora da sala de aula e de forma assistemática, o que a escola denominou de preparação para a realização do estágio nas séries iniciais do ensino fundamental. Por causa destes fatos, percebemos que o nosso interesse maior era verificar o cotidiano do processo de formação do professor no espaço-tempo da sala de aula.

Enfim, constatamos que, para responder aos questionamentos que possuíamos, poderíamos prestar atenção no professor e no trabalho que ele realiza. O sentido de sua formação e a dinâmica que caracteriza esse processo se faz presente nas relações entre sujeitos e nos próprios sujeitos; por isto optamos por centrar a nossa pesquisa no professor de Psicologia Educacional do curso de Magistério de 2º Grau e na prática educativa que este profissional realiza, a fim de verificar como se dá a sua formação no cotidiano da sala de aula.

Constatamos que o problema da separação entre teoria e prática se constitui ao avaliarmos o trabalho docente de acordo com critérios rígidos e unilaterais. No momento de avaliar, privilegiamos o que deveria ser e deixamos de lado o que realmente acontece; enfatizamos o resultado em detrimento do processo. Tais critérios servem para formular modelos de prática e têm como objetivo produzir uma práxis como meta superior a ser alcançada. Este nível superior seria atingido quando se reunisse teoria e prática de forma harmoniosa, de acordo com uma dialética de caráter prescritivo.

Portanto, ao pretendermos realizar um confronto entre disciplinas de Prática de Ensino realizadas nos primeiro, segundo e terceiro graus de ensino, estávamos considerando que elas eram momentos privilegiados da formação do professor porque em relação a elas não poderia ser dito que deixávamos a prática de lado. Posteriormente, começamos a nos questionar: até que ponto a desconfiança em relação à fala e aos sujeitos da educação não se deve, no caso do professor, a um desconhecimento e desvalorização de seu trabalho cotidiano? Uma das conseqüências mais problemática desse desconhecimento é a desqualificação do cotidiano; à medida que se constata esse distanciamento entre licenciatura e realidade educacional e que se enxerga prática e teoria dissociados, o professor passa a ser visto exclusivamente como agente da reprodução, sujeito sem pensamento, alguém que fala por falar e que faz por fazer.

O que tem aguçado nossa curiosidade é esse processo subjetivo (individual e coletivo) de constituição do professor que ocorre na sala de aula. A relação teoria-prática se faz presente neste processo, porém não a consideramos apenas sob o prisma da dissociação. O nosso interesse reside no professor e nas condições da sala de aula que o constituem: o aprendizado que realiza como tal. O que pretendemos estudar foi o que acontecia nas aulas de Psicologia Educacional em um curso noturno de Magistério de segundo grau para verificar como o professor desta disciplina constituía-se neste processo. Desdobramos esse nosso interesse em algumas perguntas, às quais, procuramos responder ou, pelo menos, demonstrar o valor que possuem para a estruturação do pensamento que apresentamos neste trabalho:

- Quais são e como se articulam, no trabalho do professor, os vários elementos que estão em jogo na escola e na sala de aula? Qual é a lógica (ou seriam lógicas?) que regula o funcionamento da sala de aula e a constituição do professor?
- O que se ensina e como se ensina na disciplina de Psicologia Educacional no curso de Magistério?
- O que é ser professor? O que é ensinar?

Portanto, o que nos tinha motivado para planejar nossa pesquisa, centrada num confronto entre disciplinas de Prática de Ensino, não se mostrou atraente ou relevante. Ao mesmo tempo, confirmamos que o nosso interesse era e continua sendo por pessoas, pelos sujeitos da escola: as relações instauradas entre estas pessoas e as condições de produção existentes no espaço-tempo da sala de aula.

Como se pode perceber, não chegamos à escola como uma página em branco. Possuíamos um projeto inicial de estudo e de como poderíamos desenvolvê-lo; porém, essas idéias iniciais sobre o que estudar e de como construir nossa pesquisa, aos poucos, foram se modificando.

Constatamos, portanto, que poderíamos e deveríamos estudar o cotidiano da sala de aula e para isso era importante desenvolver um outro tipo

de atenção e relação com os acontecimentos, ou seja, precisávamos prestar atenção numa movimentação da escola que se dá a conhecer nos detalhes, nas repetições, nos esquecimentos, enfim, naquilo que parece óbvio demais ou sem valor, ou seja, é preciso reparar e rever práticas e conteúdos tidos como estáveis para captar o movimento inter e intrasubjetivo que aí se processa. O que buscávamos era produzir uma *história a contrapelo* (BENJAMIN, 1985); uma história que contasse sobre sujeitos e sua produção num espaço onde o mais aparente é a reprodução.

Nestes termos, para falar de sujeitos, seus produtos e modos de funcionamento é necessário estar atento às indicações, necessidades e possibilidades da realidade. É importante ficar atento para as diferentes vias de acesso ao objeto, não só para explorá-las, mas também para tentar constituir e caminhar na contramão de cânones estabelecidos.

Consideramos que o processo de formação docente pode ser melhor compreendido se tomarmos as diferenças e especificidades dos diferentes níveis de ensino como foco de atenção para a análise do trabalho cotidiano do professor. As definições anteriores que pretendíamos contemplar em nosso estudo estão presentes na nossa análise, ou seja, a totalidade pretendida não se expressa apenas numa extensão concreta do objeto de estudo, mas sim na reconstrução de uma totalidade no objeto de estudo: “*todo o tempo concentrado num instante e todo o espaço reunido num ponto*” (LARROSA, 1999: 79).

O desafio que nos propomos aqui é, pois, produzir uma outra compreensão do processo de formação de professores. Trata-se de entender o processo de constituição desse sujeito a partir dele próprio e de acordo com o trabalho que realiza no cotidiano da sala de aula. A formação de professores, em todos os graus de ensino, constitui-se num problema importante da educação brasileira nos dias de hoje. Por isso, conhecer como o professor torna-se o que é, mostra-se importante para repensarmos sua formação de acordo com o seu cotidiano.

A constituição de professores é um processo contínuo que envolve toda a sua história de vida e a sua vida como um todo. Vários pesquisadores têm trabalhado com esta questão a partir das seguintes temáticas: *formação permanente, formação em serviço, conhecimento prático do professor, o professor como profissional reflexivo, desenvolvimento profissional*, etc. No Brasil, passamos a conhecer tais pesquisadores através de publicações organizadas por NÓVOA (1992, 1992a.). Para nós, o que se destaca como ponto comum na produção deste grupo é a crítica à racionalidade técnica, ou seja, busca-se superar uma concepção do professor como um profissional sem autonomia, cuja formação se restringe ao domínio de técnicas e cujo trabalho educativo é planejado e administrado por outros, quer sejam métodos, tecnologia ou supervisores, etc.

Naquilo que os professores pensam, falam e fazem encontramos um “*imbricamento de vozes*” (SMOLKA, 1995a) e nesse movimento é produzido seu saber que também é marcado por um “*certo não saber*” (Idem). Sendo assim, podemos compreender a resistência que se tem em enxergar o professor como um profissional que reflete e que produz conhecimento: quando o professor não faz, ou não pensa, ou não fala o que se espera, da forma esperada, tende-se a invalidar o que ele produz e a considerar todo o processo como “*erro*” ou inadequação.

O cotidiano da escola, espaço de produção do professor, é uma dimensão da história que se constitui numa totalidade aberta e que possui alguns atributos interessantes: por um lado, caracteriza-se pela imediatez, brevidade e uma aparente falta de densidade histórica (parece que não se relaciona com o passado e nem com o futuro); por outro lado, a possibilidade de interferir nos processos e no espaço educativos concretiza-se no cotidiano, que se apresenta como tempo de exercício, de aprendizado, do fazer-refazer e do pensar-repensar. Tais possibilidades permitem significar e transformar as práticas educativas. No dia-a-dia da sala de aula, o desafio que professores e alunos enfrentam é torná-la um espaço de aprendizado.

Uma leitura do cotidiano pressupõe uma articulação de duas dimensões: um nível imediato, que caracteriza o agir no dia-a-dia e, um nível mediato, a história das pessoas e das instituições. Acreditamos que, através desta articulação, poderemos compreender o que é e como se dá o processo de constituição do professor de acordo com um processo que produz conhecimentos e desconhecimentos sobre diversas questões. De acordo com esse movimento, poderemos explicitar alguns significados do trabalho realizado por professores de Psicologia Educacional, nas salas de aula de um curso de Magistério, que os constituem enquanto tal.

Como poderíamos pensar uma formação de professores que levasse em consideração estas questões que nos preocupam? Como poderíamos conceber a formação do professor tomando-o como ser humano pensante? *“Será que podemos crer que apenas os bons professores é que pensam?”* (DIAS-DA-SILVA, 1994). Sabemos que todos eles pensam e refletem sobre seu trabalho, por isso, continuamos querendo saber como eles o fazem. Como não possuímos uma resposta definitiva para esses questionamentos, gostaríamos de refletir sobre o assunto. Trata-se de realizar uma análise do processo de formação do professor a partir da realidade da escola e a partir de nossa indisposição para continuar a trabalhar sem levar em consideração a singularidade dos sujeitos e, também, de acordo com nosso desejo de compreender o processo de aprendizagem que estes sujeitos realizam.

As atividades que o professor realiza configuram sua subjetividade, ao mesmo tempo que possuem as marcas desta. Esta subjetividade é resultado de um complexo processo histórico-cultural. A subjetividade não se constitui numa organização fixa e imutável. Os modos e os resultados através dos quais as configurações subjetivas apresentam-se dependem dos elementos que se mobilizam em cada momento e da história que vai sendo configurada. Por isso, podemos dizer que o espaço da subjetividade traduz-se num campo de possibilidades; como diz PINO (1996), assemelha-se a um caleidoscópio.

Podemos dizer que a subjetividade problematiza as questões relativas a vontade, consciência e fazer do sujeito. Os desejos e as ações do homem envolvem sempre uma série de determinações e de possibilidades. O que fazemos e o modo através do qual agimos são resultado de uma série de fatores que configuram historicamente a subjetividade. Pergunta-se então: o que é querer (vontade para fazer alguma coisa)? Quais são as relações entre pensar, dizer, querer e agir cotidianos no processo de constituição do professor? Como a vontade do professor pode ser conhecida e avaliada? Tais questionamentos visam relacionar, e na medida do possível explicitar, a relação entre trabalho e subjetividade no cotidiano da sala de aula e a formação do professor. A lógica que se faz presente no processo educativo não é cartesiana; trata-se de uma lógica particular, própria dos movimentos inter e intrasubjetivos.

Nossa pretensão de estudo para a presente pesquisa pode ser apresentada nos seguintes termos: como sujeitos vão se constituindo professores de Psicologia Educacional, no espaço-tempo da sala de aula, em um curso de Magistério? Consideramos que tanto os discursos, quanto as práticas desenvolvidas na sala de aula e, principalmente, a linguagem e os processos de comunicação, são fundamentais para compreensão dos modos de ser e estar do professor.

Num certo momento da nossa pesquisa, percebemos que tínhamos muitas idéias pré-concebidas sobre professores, alunos e trabalho educativo. A partir dessas idéias, e com a experiência de estar na escola, aprendemos que poderíamos tentar falar do processo de constituição de professores de um outro jeito, ou até mesmo admitir que não podemos dizê-lo de uma só vez e de forma definitiva, que desconhecemos muitas coisas que eles realizam e que também podemos aprender com o cotidiano que resiste aos conceitos prontos. De acordo com DIAS-DA-SILVA (1994), o processo que vivenciamos na escola pode ser entendido da seguinte forma:

“o observador se surpreende quando se defronta com situações inexplicáveis, por si mesmas, sem relação possível com o que se ‘espera’ que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabemos muito pouco sobre a vida da escola” (p. 44).

Muito do que acontece na escola desafia a nossa compreensão. Diante deste desafio aprendemos a resistir ao primeiro impulso de realizar traduções apressadas e depreciativas; aprendemos também que ouvir e prestar atenção nas razões dos outros é essencial. Cada ação que o professor realiza articula significados e sentidos diversos; o fazer docente é resultado de julgamentos e estes são, por sua vez, mediados pela subjetividade (individual e social) e desenvolvem-se no ritmo do cotidiano. Cometemos uma violência quando consideramos que podemos encontrar sempre um único significado, uma única direção para o fazer do professor. A violência, nesse caso, é tentar anular a importância e vitalidade do fazer cotidiano de professores.

Acreditamos que o processo de constituição do professor pode ser compreendido em termos de uma viagem imprevisível (LARROSA, 1999), o que significa dizer que precisamos estar atentos para o inesperado e para o modo que estas situações vão constituindo os professores. Devemos saber que

“o tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (...) O essencial, então, é o ponto mágico da confluência. Mas esse ponto é inalcançável fora da instantânea iluminação da imagem poética. Só a poesia pode permitir aos mortais acercar-se a esse instantâneo que é, ao mesmo tempo, o eterno” (LARROSA, p. 78, 79).

Portanto, a principal pergunta que formulamos nesta pesquisa é: como o trabalho cotidiano da sala de aula constitui o professor como tal? Ao observarmos o trabalho cotidiano de duas professoras da disciplina Psicologia Educacional de um curso noturno de Magistério de 2º grau, durante um ano

letivo e ao tentar entender o modo através do qual elas se constituíram como professoras naquele espaço-tempo, verificamos que o fazer na sala de aula era marcado pela dinâmica do cotidiano e pela subjetividade destas professoras.

As atividades cotidianas realizadas na sala de aula por professoras possuem um caráter prático e reflexivo. Contrariamente ao que se pensa, estas professoras não são apenas reprodutoras; porém isso também acontece. No seu dia-a-dia, enfatizamos, elas constróem saberes e refletem sobre inúmeras coisas, principalmente sobre pessoas e relações da escola, conhecimentos, prática pedagógica e sobre si mesmas e suas ações incorporam tais reflexões. Quando denominamos de cotidianas tais atividades, podemos entendê-las no sentido Helleriano de heterogeneidade, pragmatismo e imediatez etc. (HELLER, 1994), e também, no sentido Certeauiano (CERTEAU, 1994, 1996), como espaço-tempo de produção de táticas em resposta as estratégias de poder.

Na visão deste último autor, o cotidiano caracteriza-se pela concretização das estratégias da instituição - o que inclui a burocracia e o poder de reproduzir uma realidade - e pela realização de táticas, ações que o homem comum produz, utilizando-se do que está dado pela instituição, para fazer algo que não seja apenas o que é esperado, mas que traga algum benefício, mesmo que seja apenas a possibilidade de continuar jogando. Esse tipo de táticas que o professor produz constitui um jeito de ser que não é desprovido de inteligência, audácia, humor etc, ou seja, as atividades e as ações caracterizam-se por aquelas “*coisas refinadas e espirituais*” de que fala BENJAMIN (1985); por isso, consideramos que os professores não se constituem meros reprodutores.

Consideramos que o presente trabalho corresponde a uma possibilidade de entender a constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula como um processo criativo que envolve as pessoas da escola como um todo e também a singularidade de cada professor. Ao realizar um trabalho sobre formação destes profissionais, aprendemos que não temos respostas e explicações para tudo o que acontece, mas podemos, aos poucos, tentar

compreender a complexidade do cotidiano escolar e do processo de constituição do professor que aí se dá.

Para falar da constituição de professores no cotidiano da sala de aula, chegamos até os próprios professores. A convivência com os professores ressaltou a presença da subjetividade no cotidiano da escola e da sala de aula. Para apresentar o que compreendemos da formação do professor e a caminhada que realizamos para produzir essa compreensão, organizamos e dividimos o presente trabalho em 7 grandes partes.

Como se pode constatar, na primeira parte, com esta introdução - o problema e a Constituição dos objetivos da Pesquisa - apresentamos o caminho que percorremos para construir a presente pesquisa. O que se destacou neste processo foi a necessidade de aprender com a experiência da caminhada, o que exigiu que víssemos e revíssemos nossas idéias e procedimentos muitas vezes.

A segunda parte, intitulamo-la de Subjetividade e Constituição de Professores; neste texto estabelecemos nossa posição em relação a uma definição de sujeito e de subjetividade, o que se mostrou fundamental para nossa argumentação relativa à constituição do professor. Nosso foco para definir subjetividade são idéias e conceitos sobre o sujeito produzidas pela vertente histórico-cultural de Psicologia, principalmente Vygotsky; a partir deste centro, incorporamos outros autores que trabalham com educação, formação de professores e questões afins.

Cotidiano e Constituição de Professores, título da terceira parte deste trabalho, é o momento em que apresentamos nosso conceito de cotidiano; tal conceito nos auxiliou a pensar, analisar e entender como se produzem saberes, relações e modos de ser etc. no espaço controlado da escola.

Na quarta parte, intitulada Sobre os Procedimentos Metodológicos na Pesquisa, esclarecemos o nosso entendimento sobre algumas questões relativas à pesquisa qualitativa, questões que se ligam aos conceitos que focamos e discutimos nas partes anteriores deste trabalho. Neste sentido, podemos afirmar que, um dos maiores desafios que enfrentamos neste estudo

foi o de preservar a dinâmica peculiar de nosso objeto. Também contamos, nesta parte do nosso texto, sobre o caminho percorrido e sobre as decisões que tomamos para produzir nossos dados: os procedimentos adotados e as técnicas que utilizamos para construir os nossos dados durante o ano em que estivemos numa escola municipal de 2^o grau, onde funcionava, no período da noite, um curso de Magistério.

Sobre a Análise e Interpretação dos Dados, quinta parte de nosso trabalho, é o momento em que discutimos o processo de constituição de duas professoras de Psicologia Educacional que trabalhavam com a formação de professores no curso de Magistério. Analisamos o processo de constituição destas professoras levando em consideração as questões da subjetividade (social e individual) e do cotidiano da sala de aula. Podemos afirmar, agora, que o nosso contato com a escola e a convivência com professores e alunos, principalmente com as professoras de Psicologia, reforçaram o valor dos conceitos de subjetividade e cotidiano para a compreensão de nosso objeto; a utilização destes conceitos para compreender o processo de constituição do professor possibilitou destacar o julgamento do professor como uma atividade importante que media seu fazer no cotidiano da escola.

Nas Considerações Finais, sexta parte deste trabalho, tratamos de apresentar o que nos foi possível constatar, de acordo com o trabalho realizado sobre a formação de professores; ressaltamos que levamos em consideração a questão da singularidade e do cotidiano escolar como forma de entender o sujeito na coletividade e, deste modo, contribuir com a discussão sobre como realizar uma formação permanente deste profissional.

Na Bibliografia, sétima parte deste estudo, como é de praxe, constam todas as referências que se fazem presentes em nosso texto e, por fim, nos Anexos, trouxemos alguns registros - apresentados integral ou parcialmente - que realizamos enquanto estávamos na escola: Notas de Campo relativas as aulas da disciplina Psicologia Educacional, reuniões e encontros com as duas professoras e/ou com outros profissionais da escola. O critério que utilizamos

para selecionar o material contido nos anexos foi o de priorizar aqueles registros que, segundo nossa opinião, condensavam significados ou exemplificavam acontecimentos importantes para o nosso estudo e que tiveram uma importância maior para a escrita do presente texto.

2- SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES.

**“Viver
é afinar o instrumento
de dentro pra fora
de fora pra dentro
a toda hora a todo momento
de dentro pra fora
de fora pra dentro.”
(Serra do Luar. Walter Franco.)**

Por volta dos anos 80, a partir das teorias críticas da educação, pesquisas realizadas na área educacional e em áreas afins passaram a constituir uma outra forma de ver e de entender os fenômenos educacionais. De acordo com isso, o sistema escolar tornou-se um foco importante de estudos; o atual interesse pelo professor, pelo trabalho pedagógico e pelas relações entre as pessoas na escola inscreve-se neste movimento de tentar compreender a instituição escolar para além de uma perspectiva puramente técnica.

Por um lado, as teorias críticas da educação, que movimentaram o cenário educacional nos anos 80, evidenciaram aspectos relevantes para uma compreensão dos papéis sociais da escola e do professor nas sociedades contemporâneas e também de seus desdobramentos atuais, por exemplo, processos de especialização, burocratização e desqualificação etc.; por outro, segundo VILLA (1998), o conhecimento produzido por tais teorias tem se mostrado insuficiente para enfrentar os problemas da formação do professor, uma vez que se centram numa *“perspectiva crítica do poder econômico e político”* (p. 28) e se esquecem das *“mudanças culturais sobre as quais as relações de poder se estabelecem”* (Idem). Segundo o autor, portanto, a insuficiência deste conhecimento relaciona-se com a desconsideração de aspectos sócio-culturais

importantes e está relacionado com um fenômeno recente: um processo de diluição da figura do professor.

Segundo VILLA (1998), essa diluição da figura do professor faz parte de uma situação que é experimentada por docentes como um mal estar indefinido e configura uma crise de identidade profissional. O autor identifica três transformações em curso nas sociedades contemporâneas cujos efeitos têm alterado e contribuído para a constituição de uma crise de identidade do professor: *“a dessacralização da ciência e da cultura, a introdução das novas tecnologias e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais.”* (p. 30)

De acordo com as considerações anteriores, VILLA (1998) recomenda atenção à dinâmica particular da escola, principalmente aos acontecimentos que ele denomina de *conseqüências não esperadas*; tais acontecimentos, permitem-nos estudar a dimensão cultural de fenômenos pessoais e coletivos, levando em consideração sua dinâmica sócio-econômica e seu funcionamento peculiar. São estas as questões que, segundo o autor, apesar de importantes, têm sido pouco consideradas nos estudos que investigam a realidade escolar.

Segundo nossa compreensão, pesquisas realizadas em torno de aspectos pessoais e coletivos da escola poderão tornar mais visíveis os aspectos cultural e subjetivo do processo de constituição do professor e o modo através do qual este profissional envolve-se com esta produção. Na presente pesquisa, buscamos compreender como se deu a constituição de professoras da disciplina Psicologia Educacional no dia-a-dia da sala de aula de um curso de Magistério de 2º Grau/noturno. Percebemos que a dinâmica que produz tais acontecimentos inesperados de que fala VILLA (1998) - também poderíamos denominá-los, na perspectiva da história do cotidiano, como “pequenos” acontecimentos, questão que será abordada no próximo capítulo - é o que caracteriza o processo de constituição do professor no cotidiano escolar. No presente trabalho analisamos o modo através do qual tais acontecimentos

engendram um processo real de constituição do professor, focando principalmente a participação do próprio professor neste processo.

Nossa prática profissional, em cursos de formação de professores, sempre esteve marcada pelo desejo de compreender como se dá o processo de aprendizado do professor. Esse interesse corresponde a um dos objetivos das licenciaturas (a compreensão e a promoção da prática pedagógica) e, ao mesmo tempo, se constitui numa das questões que a Psicologia estuda e pode contribuir com o campo educacional. Hoje, esse interesse multiplica-se em inúmeros questionamentos; o mais geral dentre eles, segundo nossa opinião, pode ser formulado nos seguintes termos: *o que é preciso saber para ensinar?* (GAUTHIER, 1998).

GAUTHIER (1998) explica a formulação da pergunta anterior a partir do interesse que possui em conhecer aquelas ações dos professores - principalmente no âmbito da sala de aula - que contribuem, de alguma forma, para o aprendizado dos alunos. Nosso interesse de estudo também se volta para compreender como e o que o professor aprende, em cada aula e durante um ano letivo, enquanto educa, principalmente quando trabalha com seus alunos.

Consideramos que o trabalho cotidiano do professor junto aos seus alunos envolve um processo de aprendizado; porém, esse trabalho pode ser mais adequadamente compreendido se for tomado, de forma mais ampla, como uma operação complexa de reconstituição (reprodução-criação) de bens anteriormente produzidos pelos homens (SMOLKA: 1993).

Quando desdobramos o questionamento de GAUTHIER (1998) acima apresentado, podemos especificar os nossos próprios interesses de estudo: existe um conjunto de conhecimentos próprios ao ensino? Quais seriam eles? Como estes são constituídos? Quais são os limites e as possibilidades destes conhecimentos em relação ao trabalho pedagógico? Qual é a relação que se estabelece entre o aprender e o ensinar no cotidiano da sala de aula, principalmente no tocante à formação do Professor?

Antes de nos voltarmos para as questões anteriores, gostaríamos de acrescentar algumas considerações que também poderão explicitar nosso interesse e a nossa forma de entender o processo de ensinar-aprender e a formação do professor. Em primeiro lugar, consideramos que a educação é um empreendimento histórico; segundo, que processo e produto nas salas de aula são socialmente construídos e historicamente regulados; terceiro, as dimensões social e individual, embora diferentes, são constitutivas uma da outra; por isso, refletir sobre o ensino implica remetê-lo ao aprendizado. Portanto, para focarmos o ensino, é necessário que estejamos atentos ao movimento do aprendizado; no caso da sala de aula, esse processo pode ser abordado por meio do estudo das interações que ali ocorrem. Todas as questões e considerações anteriores convergem para colocar em cena os sujeitos da educação e as relações interpessoais, principalmente, de acordo com nosso interesse, o relacionamento de professores e alunos e o processo de ensinar e aprender.

Refletir sobre o processo de ensino e aprendizado, para nós, significa considerá-lo como uma unidade, ao mesmo tempo que reconhecemos as peculiaridades de cada uma dessas dimensões do processo educativo; tais peculiaridades remetem-nos às relações interpessoais que podem ser vistas, segundo VYGOTSKY (1989), pelo prisma da interação entre desenvolvimento e aprendizado, o que se relaciona também às relações intrapessoais, pois “*o processo do desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade*”¹ (VYGOTSKY, 1987: 68).

Estudar e tentar compreender um ou outro aspecto da educação, sem perder de vista sua diversidade e complexidade, é uma tarefa difícil. Pesquisar na educação é tão difícil e desafiador quanto trabalhar nesta área, até porque compreensão e ação interrelacionam-se no trabalho dos profissionais da educação. Inicialmente, podemos dizer que, na educação, todo recorte ou seleção que é feito para constituir e apresentar um objeto de estudo

¹ As citações provenientes de obras em espanhol foram traduzidas por nós.

coloca-nos em contato com a complexidade de seus sujeito: sua constituição, seus modos de ser e agir e seus relacionamentos. ABAURRE (1996) ainda nos lembra que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais envolvem movimento constante e estudá-los sem anular essa característica essencial tem sido o nosso grande desafio.

Tal como MACHADO (1999), FONTANA (1997), NEVES (1997) e PENIN (1994), consideramos que o professor e seus alunos constituem-se enquanto tal na dinâmica particular da escola e da sala de aula. MACHADO (1999) realizou uma pesquisa em que analisou aulas da disciplina de Química de um 1º ano de um curso técnico de 2º grau. Com esse trabalho, a autora pretendeu compreender e apresentar relações entre a construção do conhecimento químico e o discurso. Dentre as perguntas formuladas para serem respondidas por sua pesquisa, de acordo com nosso interesse, destacamos: *“como os alunos e a professora participam do processo de elaboração coletiva do conhecimento?”* (p. i) A autora conclui que a aula de química é um lugar de elaboração do pensamento químico e de suas especificidades e de visões do mundo; por isso mesmo, considera a aula como espaço de constituição de sujeitos.

Ainda no trabalho de MACHADO (1999), apesar de haver um interesse específico no processo de produção do conhecimento, nas condições de produção do discurso e na inter-relação de um com outro, pudemos apreender características importantes da aula; que é considerada como momento em que se articulam inúmeros elementos, tais como ensino-aprendizado de ciências, particularidades das pessoas, do grupo etc., e como possibilidade de produção e circulação de significados. MACHADO (1999) acredita que a circulação de significados configura um processo de produção de conhecimentos e também constitui os sujeitos da educação.

O trabalho de FONTANA (1997) discute e analisa as práticas de um grupo de professoras, incluindo a participação da pesquisadora, que se reuniu durante dois anos para *“estudar Vygotsky e refletir sobre a prática pedagógica cotidiana”* (p. 11). O desenvolvimento deste trabalho com o grupo permitiu

enfocar e analisar as nuances do papel social que constituem as professoras em geral e particularmente aquelas que participavam do trabalho. Na análise que empreendeu, a autora também considera e discute as relações sociais e o contexto histórico onde se produzem as singularidades. Com base nas atividades de lembrar e contar suas experiências na educação, e de acordo com as discussões sobre suas histórias como mulheres e professoras, emergiram algumas questões importantes que simbolizavam um movimento de conhecimento e reconhecimento de si mesmas e de outros que compartilharam suas histórias e o reconhecimento das possibilidades do trabalho e o significado das resistências que são constituídas em relação a ele.

Segundo a autora, as respostas para esses questionamentos dependem de que se vá além do simples olhar, requerem que as professoras reparem em si mesmas, nas suas condições de vida e de trabalho. Ainda neste estudo de FONTANA (1997), consideramos importante o fato de que a experiência do trabalho em grupo mediou a construção de conhecimentos sobre diversas questões importantes para o desenvolvimento das professoras e reconhecimento de suas próprias histórias, caracterizando-se como uma vivência notadamente afetiva. Muitos detalhes das vidas dessas mulheres e profissionais foram ressignificados e passaram a ser reconhecidos como parte de suas histórias.

NEVES (1997) estudou o processo de construção da consciência de um grupo de professoras. Este grupo reuniu-se durante um período de dois anos; no primeiro ano, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a administração das escolas indicavam e propiciavam condições para realização de tais grupos de estudo. Na ocasião, segundo a autora, as significações das professoras em relação ao grupo oscilaram em torno das seguintes posições: “*o investimento no novo e o medo do envolvimento, o entusiasmo pela resistência e o fantasma da impotência*” (p. 75). No segundo ano de funcionamento do grupo, com a mudança política da Secretaria de Educação e das condições de trabalho, o grupo transforma-se “*não são mais quem se dispuseram a ser*”

(NEVES, 1997: 176). Essa expressão simbolizou o desânimo das professoras com o trabalho do grupo de estudo e este tornou-se um espaço onde apenas se cumpria uma formalidade burocrática; segundo NEVES (1997), com esse esquema de funcionamento burocrático, as professoras sentiam-se, paradoxalmente, *“menos cobradas, mais tranqüilas e menos inseguras”* (p. 197).

Neste trabalho, NEVES (1997) mostra como a consciência daquele grupo transformou-se de acordo com as diferentes experiências dos professores com as instâncias administrativas, com o trabalho em grupo, com a escola e consigo mesmas. As situações vivenciadas e as posições assumidas pelo grupo analisado por esta autora evidenciam que o homem torna-se o que é de acordo com uma complexa interação com o seu meio histórico-cultural e que as relações intersubjetivas e a produção de significados e sentidos podem ser consideradas como fundamentos do processo de constituição dos sujeitos e dos grupos.

PENIN (1994) realizou uma pesquisa em que investigou a relação entre as experiências cotidianas de professores, principalmente o relacionamento com os alunos, e o conhecimento sobre educação que tais profissionais produzem. O pressuposto fundamental de sua pesquisa é que *“uma das matrizes sociais da construção do conhecimento do professor é a relação que ele estabelece com os alunos e que esta carrega a marca das experiências concretas de seus participantes na organização social e na cultura”* (p. 17). Este trabalho reforçou nossa opção por estudar o cotidiano do professor na sala de aula, pois considera que os modos de ser e agir dos professores ajudam-nos a compreender a organização e o funcionamento da escola, da sala de aula e a própria constituição deste profissional.

Como já comentamos antes, nos anos 80, com a ascendência das teorias críticas e da sociologia sobre os estudos e pesquisas educacionais, o conhecimento na área incorporou uma conotação crítica importante. Estamos nos referindo a uma forma de entender a educação que vincula tal compreensão à transformação da estrutura socio-econômica. Ressalta-se que

um dos objetivos importantes deste conhecimento produzido pela teoria crítica é desmitificar a natureza alienada da realidade em que vivemos, explicar e transformar o papel da educação e da escola num contexto social marcado por contradições.

O que se almeja é compreender historicamente a educação, ou seja, pretende-se superar simplificações, ingenuidades, distorções etc.; enfim, pretende-se superar a alienação que é produzida a partir do funcionamento das sociedades capitalistas e que escamoteia a dominação e a injustiça que caracterizam as relações de trabalho e interpessoais. Este discurso crítico objetiva, portanto, produzir e disseminar uma leitura crítica - historicamente fundamentada - dos processos educacionais sem dissociá-los da totalidade social.

O compromisso passa a ser, então, descobrir e superar a alienação do dia-a-dia e transformar os problemas da educação e da sociedade. O que nos tem incomodado nessa produção é que, ao assumir tal discurso e por causa de seu objetivo de transformar a educação, produz-se uma visão de escola excessivamente centrada em seus aspectos negativos e naquilo que não tem dado certo.

Em relação aos professores, essa visão torna-se mais problemática, pois o sujeito fica secundarizado ou incompreendido no processo de transformação da sociedade ou da educação. FONTANA (1997) discute como, a partir de teorias críticas da educação, tem sido produzida uma imagem negativa do professor: *“sem competência técnica, sem consciência e compromissos políticos e sem identidade profissional”* (p. 27). Poderíamos dizer que, atualmente, tem predominado uma imagem do professor como sujeito alienado e do cotidiano escolar como locus privilegiado de produção desta alienação.

As teorias críticas, fundamentadas pelo materialismo histórico, preconizam que as pesquisas e a produção do conhecimento devem partir da realidade e que o instrumento de transformação social mais importante é a

práxis, via de acesso ao sujeito; porém, a questão do sujeito acaba sendo secundarizada em função de um certo ideal, criticamente produzido, que deve ser alcançado e que acaba sendo mais importante que o conhecimento da realidade e de seus sujeitos. Constitui-se, assim, uma espécie de incapacidade para captar as possibilidades de mudança; embora, ao nosso ver, continua sendo importante radicalizar algumas questões que a teoria crítica enuncia: tomar a realidade como ponto de partida da compreensão do tempo e lugar em que vivemos e produzir soluções para os problemas encontrados; as soluções nascem de um exercício de ação/reflexão crítica sobre uma determinada realidade.

Ao apontar os problemas da educação, e por causa de seu compromisso com a transformação, a teoria crítica tem produzido - à medida que secundariza as possibilidades do sujeito e enfatiza as relações sócio-econômicas - um ideal de perfeição e harmonia como ponto culminante da história. O objetivo é produzir um conhecimento crítico e dialético sobre a realidade; porém, o resultado desse processo acaba sendo pré-determinado pelo ideal que foi estabelecido de antemão. O ideal pretendido torna-se assim um padrão inflexível de análise dos acontecimentos.

Nossa vivência do tempo é histórica e subjetivamente articulada; discutir o futuro no presente, levando em consideração o que já passou, é uma forma (humana) de produzir a história, mas essa experiência não deveria comprometer nossa análise da realidade ou engessá-lo com significados antecipados.

Na Educação, na escola e no tocante à formação de professores, este tipo de postura crítica nos tem incomodado porque tem dificultado o acesso ao cotidiano e ao professor; ou seja, há uma dificuldade em reconhecer que todo professor é sujeito de sua prática, ou seja, no seu dia-a-dia, o professor pensa e age e tem seus motivos para fazê-lo. Esse movimento não deveria ser desconsiderado. Por isso mesmo é importante conhecer o fazer do professor considerado comum. Queremos enfatizar que podemos conhecer o

professor enquanto produtor e não como bom ou mau profissional. Esse conhecimento pode ser obtido quando investigamos o sujeito, sua constituição e seu trabalho.

SILVA e TUNES (1999) consideram que é importante deixar para trás *“a noção de que o professor entra na sala de aula pronto para ensinar e que sua atuação - tanto quanto a noção que tem dela - já está constituída de modo definitivo e acabado”* (p. 44). Segundo as autoras, devemos afastar também

“a idéia, amplamente divulgada, de que a teoria é universal e produzida apenas por pesquisadores e de que a prática é particular e faz parte do trabalho diário do professor. Ao contrário, no seu trabalho diário, o professor está produzindo conhecimento a partir de suas ações e das ações do aluno e, ao mesmo tempo, engendrando modos de chegar aos objetivos que formulou, praticando com base nos seus conhecimentos” (Idem).

BARTH (1993) questiona-se sobre qual seria o obstáculo mais importante para o aprendizado : *“as falsas concepções dos alunos ou o fato de as mesmas não serem levadas em conta?”* (p. 39). Consideramos que tanto as falsas concepções quanto a desconsideração dessas, interferem no processo de ensino-aprendizagem. Esse mesmo questionamento é válido para ser feito em relação à formação do professor. No tocante a este profissional, produz-se uma confusão semelhante: porque constatamos que professores possuem concepções particulares, deixamos de levar o seu aprendizado em consideração; com isto perdemos a oportunidade de entender o como e o porquê tais situações, entre outras, vão sendo produzidas no dia-a-dia do professor.

Os professores produzem-se em função de relações que estabelecem, principalmente com seus alunos. Nesse caso, a relação entre estes sujeitos, o docente e o aluno, caracteriza-se como sendo de ensino-aprendizagem e estrutura-se em função de um produto que é o conhecimento; a via complementar desta relação também é importante: o produto da mesma relaciona-se com as características das interações produzidas por estes sujeitos e também com as características particulares de cada sujeito.

No presente estudo, propusemo-nos a compreender como se dá o processo de constituição de professores no espaço da sala de aula da disciplina Psicologia Educacional de um curso de Magistério de segundo grau. Este interesse pode ser traduzido, como já enunciamos antes, numa pergunta: como se dá a formação de professores a partir da prática educativa que estes realizam? Ou ainda, como sujeitos vão se constituindo professores no movimento da aula de Psicologia? Interessamo-nos por aquilo que é produzido por professores e alunos no exercício da prática pedagógica cotidiana e que se constitui em elementos constituintes deste professor. Além de conhecimentos, o professor se produz como um todo na sua prática educativa, desdobrando continuamente o movimento histórico de seu desenvolvimento.

A concepção fundamental que anima este trabalho pode ser assim formulada: na escola, professores e alunos constituem-se enquanto tal, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos. É certo que os resultados desse processo, muitas vezes, não coincidem com o que se espera deles, ou seja, o processo de ensino-aprendizado na sala de aula não ocorre de acordo apenas com os preceitos da didática e das teorias pedagógicas. Segundo PENIN (1994):

“a aproximação da educação com o saber científico sempre representou um desconforto, dado que ele nunca esgotou ou equacionou devidamente os fenômenos educacionais e do ensino. Sempre ficaram de lado, na discussão educacional e mesmo na didática, algumas situações que a pesquisa relativa ao cotidiano escolar tem encontrado, notadamente a força da vivência e a importância do vivido na explicação de vários eventos” (p. 173).

Consideramos que a constituição do professor implica num processo de internalização, o que corresponde dizer que aquilo que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna. A relação do professor com o meio que o rodeia tem um caráter histórico-cultural: *“não é a natureza, mas a sociedade, em primeiro lugar, quem deve ser considerada como fator determinante da conduta do homem”* (VYGOTSKY,

1987: 97); estas relações não envolvem apenas trocas objetivas, elas também constituem um processo interativo.

SMOLKA, GÓES e PINO (1998) afirmam que

“embora o papel da realidade social na formação do sujeito individual seja uma idéia amplamente aceita (e óbvia), controvérsias e ambigüidades surgem quando a natureza dessa questão e a gênese dos processos individuais são conceitualizadas. As abordagens desse problema envolvem elaborações teóricas que tendem a privilegiar ou o funcionamento intra-individual ou interindividual” (p. 143).

Em relação à socio-gênese, SMOLKA, GÓES e PINO (1998), de acordo com VALSINER, apresentam 3 tipos de explicações: a primeira delas acredita que

“a sociedade fornece o que se deve aprender através de mecanismos que transferem o conhecimento, e assim, o indivíduo em formação é projetado para ser um participante dessa sociedade. (...) a pessoa em formação é ‘socializada’, vindo a ser inserida harmoniosamente no mundo social” (p. 144).

O que é ressaltado nesta primeira explicação é a idéia de constituição do indivíduo como um processo de aprendizado harmonioso.

A segunda explicação *“ênfatisa a unificação de aspetos sociais e pessoais, dispensando a necessidade de configurar peculiaridades estruturais dos mundos sociais e pessoais”* (Idem). Esta explicação baseia-se na idéia de fusão entre indivíduo e sociedade.

Por fim, a terceira explica a constituição de sujeito a partir da idéia de *contágio* e o faz por analogia ao mecanismo de disseminação das *doenças contagiosas*. Para estes autores, a socio-gênese é *“um processo pelo qual a interação afeta (infecta) o sujeito através de mecanismos semióticos (vírus). (...) difere dos outros modelos ao possibilitar a idéia de que o indivíduo pode neutralizar ou resistir à infecção através de formas de imunidade que impeçam o contágio”* (Ibidem).

Em relação às explicações anteriores, os autores comentam que estas constituem modelos que caracterizam a relação indivíduo/sociedade de forma unidirecional e desta forma, “*supõem uma fixação quanto ao que está para ser transmitido e uma passividade do destinatário da informação*” (SMOLKA, GÓES e PINO, 1998: 144). Segundo os autores, muitas análises que se voltam para as relações intersubjetivas convergem em direção a um ideal de harmonia de seu funcionamento.

Por fim, SMOLKA, GÓES e PINO (1998) comentam que

“em abordagens diferentes dentro da perspectiva histórico-cultural quando o funcionamento intra-individual é enfocado, há uma preocupação com o risco de uma ‘dissolução do sujeito’ ou de uma ‘ditadura do outro’ no funcionamento interindividual, por outro lado, quando o funcionamento interindividual é enfocado a questão da constituição do sujeito não é diretamente dirigida” (p. 154).

Os autores em questão, confrontados por este dilema da gênese social dos processos individuais - discussão que, segundo eles, *permanece em aberto* - optam por estudar as relação indivíduo/sociedade e constituição do sujeito a partir de Vygotsky, Bakhtin e Wallon, entre outros, enfatizando a natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano. Esta opção é o que nos interessa e dela tentaremos falar a seguir, uma vez que a análise do processo de constituição das professoras da disciplina de Psicologia Educacional que apresentamos posteriormente, está articulada aos conceitos e às idéias desenvolvidas por estes autores, principalmente quando se baseiam em Vygotsky e Bakhtin.

Mesmo estando ao par da complexidade e da diversidade de interpretações que caracterizam a obra de Vygotsky, de Bakhtin e de outros autores que buscam construir uma teoria histórico-cultural do funcionamento humano, tentaremos organizar nossas leituras sobre a questão e apresentar nosso ponto de vista sobre processos de constituição do sujeito, relacionando-os com a formação do professor.

A formulação teórica e metodológica desta pesquisa está marcada por uma perspectiva histórico-cultural; durante o planejamento, realização e escritura deste trabalho, nossos esforços estiveram direcionados para compreender questões referentes ao processo de constituição do sujeito e, particularmente, à constituição de professores. Descrevemos esse processo de formulação da pesquisa na introdução deste trabalho. Com o passar do tempo, e de acordo com trabalho que fomos realizando, percebemos que uma compreensão do processo de constituição de professores poderia ser obtida se considerássemos esta questão a partir de alguns conceitos, principalmente, internalização, intersubjetividade e subjetividade.

2.1- SUBJETIVIDADE, INTERSUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.

MOLON (1999) realizou uma pesquisa onde buscou mapear, dentre as principais obras traduzidas para o português e/ou inglês, e de acordo com o pensamento e a produção de estudiosos de Vygotsky, o aparecimento e o tratamento que este autor dispensou à subjetividade e à constituição do sujeito.

De acordo com sua pesquisa, Molon (1999) afirma que a obra de Vygotsky não trata de maneira explícita estes assuntos; além do que, menciona alguns impedimentos que têm dificultado um acesso mais direto aos escritos de Vygotsky. Estes vão desde o fato da obra vygotskiana possuir um caráter inacabado, devido à morte prematura do autor, até o problema do distanciamento da língua portuguesa com o russo, idioma original utilizado por Vygotsky para escrever seus trabalhos; há também o problema das traduções que chegam até nós viesadas por outras versões estrangeiras.

Molon (1999) constatou que a questão da subjetividade não consiste no centro dos múltiplos interesses de Vygotsky e de alguns autores que trabalham com conceitos vygotskyanos; isto tem despertado o interesse de

pesquisadores e, ao mesmo tempo, tem gerado muitas controvérsias. A autora ainda comenta que a questão da subjetividade, na obra de Vygotsky, pode ser *tangenciada* através da reflexão deste autor sobre o sujeito. De acordo com esta autora, verificamos então que, se por um lado, há uma certa concordância de autores no tocante à origem social do homem, por outro, verifica-se a existência de um grande debate quanto à definição do modo pelo qual este sujeito individualiza-se.

SMOLKA, GÓES e PINO (1998) destacam a natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano como possibilidade de explorar a questão da constituição do sujeito, articulando os processos inter e intra individuais. Ainda sugerem que trabalhos de Vygotsky, Bakhtin e Wallon podem trazer *“pistas importantes para uma articulação maior do funcionamento inter e intra individuais”* (p. 154).

Com relação à variedade de aportes, oriundos de diferentes áreas, sobre a constituição do sujeito, SMOLKA (1997) questiona sobre as possibilidades da emergência de uma definição única e/ou final de sujeito: *“É possível trabalhar teoricamente na articulação dessas contribuições teóricas? Como pensar, pois, as relações discurso/sujeito/conhecimento no imbricamento dessas concepções?”* (p. 39). Aqui a autora chama a atenção para algumas questões importantes que se fazem presentes quando procuramos formular uma definição de sujeito e de sua gênese social: de um lado, temos a Psicologia e a Linguística, entre outras áreas do conhecimento, que consideram a unicidade do indivíduo e sua possibilidade de atuar no mundo - *“dono de seu pensar, de seu agir, de seu dizer”* (Idem); de outro, a análise do discurso, a psicanálise e outras que consideram o sujeito como *“um lugar teórico”* ou como *“função, inescapavelmente submetido ao inconsciente, à linguagem e à ideologia”* (Ibidem).

No caso das ciências humanas e da Psicologia, este problema se traduz na complexidade da condição humana e na constituição de um psiquismo cujo acesso somente se dá de maneira indireta. VYGOTSKY (1996), ao

analisar a situação que ele identificou como sendo de crise da Psicologia - o embate entre a vertente científico-natural com a Psicologia espiritualista e as concepções limitadas de ambas - levou em consideração esse dilema e posicionou-se do seguinte modo:

“não existe um critério objetivo acerca da consciência, não sabemos se na verdade existe ou não a consciência, mas isto não nos aflige em absoluto. (...) se cada um tivesse somente as reações que podem ser observadas por todos, ninguém poderia observar nada. Ou seja, que a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p.289).

ROLNIK (1997), partindo de outras bases e realizando um exercício de análise fundamentada em Deleuze e Foucault, também comenta sobre a dificuldade ou impossibilidade de compreender e definir o sujeito contemporâneo em termos de uma identidade. Segundo esta autora, nossa referência como sujeitos continua ser a figura do homem moderno que, desvinculado dos laços grupais medievais, busca construir sua referência identitária principalmente através do trabalho. ROLNIK também considera que, hoje, nos encontramos viciados por aquela necessidade anterior de obter identidade; paradoxalmente, vivemos um tempo em que isso se torna muito difícil à medida em que vivemos uma situação de desterritorialização constante e que se movimenta com a lógica e a velocidade do mercado. Assim, para a autora, o desafio que o atual contexto impõe ao indivíduo é de *“realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro”* (p. 33).

Para aqueles que se propõem a acompanhar e entender a constituição e o funcionamento destes indivíduos ou subjetividades contemporâneas, a questão que se coloca é abrir e manter a possibilidade de reconstruções constantes do conhecimento, de poder dizer e re-dizer e desdizer o saber sempre que se fizer necessário. Encarar o conhecimento como um movimento constante pode causar vertigens (ROLNIK, 1997); mas também nos lembra que as estratégias que desenvolvemos para lidar com o movimento

podem ser eficazes até certo ponto, até trazer um certo alívio, mas também têm valor limitado.

SMOLKA (1997) apresenta uma concepção de homem nos seguintes termos:

“o homem não é simplesmente produto das circunstâncias mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nessa atividade. Hoje de maneira talvez mais pertinente, dizemos que o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem” (p. 38).

Diante dos impasses encontrados na definição de sujeito, SMOLKA (1997) opta por analisar o movimento dinâmico de constituição - quer se considere sujeito ou discurso, conhecimento ou sentido - que ocorre no âmbito das relações interindividuais e suas condições de produção.

ELIAS (1998, 1994) mostrou-se interessante para nós porque trabalha, em relação à participação dos homens na história, com a concepção de que estes possuem uma autonomia relativa de ação; também sugere que é necessário superar o antagonismo, estabelecido e reforçado pelo conhecimento científico, entre natureza e sociedade, o que implica numa superação, em termos da constituição do sujeito, da oposição entre interno e externo.

Segundo ELIAS (1994), as estruturas psicológicas individuais e as estruturas sociais são interdependentes, ou seja,

“as estruturas da personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel. (...) Não obstante, pode-se demonstrar sem dificuldades que tal mudança nas estruturas da personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento das estruturas sociais” (p. 221).

ELIAS (1994) considera que a experiência do homem moderno está marcada por uma concepção que o identifica com o “homo clausus” - o indivíduo definido a partir de uma autopercepção de distanciamento com a natureza e que é considerado como um *pequeno mundo* ou como “uma ilha (...)

que, em última instância existe inteiramente independentemente do grande mundo externo” (p.238). Esta concepção, que vem sendo produzida desde o Renascimento, cria e reforça a divisão do homem em interno e externo e também entre natureza e sociedade. A sociedade passa a ser considerada como *“um conjunto de indivíduos inteiramente independentes entre si, cuja verdadeira essência está aferrolhada no íntimo de cada um e que, por conseguinte só se comunicam externamente a partir da superfície”* (ELIAS, 1994: 240), ou como *“um conjunto de mônadas sem janelas”* (Idem, p. 248). O autor explica o surgimento da concepção do homem-ilha como sendo um produto artificial do homem, um dos frutos, ao mesmo tempo sustentáculo, do processo civilizatório tal como o conhecemos hoje, mas que se iniciou no final da Idade Média e princípio da Renascença.

Buscando superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade instalada na imaginação, no pensamento e no conhecimento atuais, ELIAS (1994) sugere que tentemos ver o homem como

“personalidade aberta, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para as outras pessoas e dependente delas” (p. 249).

Podemos dizer então, como PINO (1996), que *“a individuação é o processo de transformação das funções sociais em funções psicológicas”* (p. 10). Essa transformação ocorre por intermédio de relações com outros sujeitos e com o meio sócio-histórico. VYGOTSKY (1987) afirma que por trás das funções psicológicas superiores estão as relações sociais que são *“relações reais entre as pessoas”* (p. 161). Estas relações possuem uma natureza especial, são social e historicamente organizadas, o que significa considerá-las como interação, ou seja, *“as relações sociais definem funções ou papéis sociais aos sujeitos de uma relação e essa definição é função da posição que cada um deles ocupa nessa relação.”* (PINO, 1996: 14)

O que está em jogo nas relações sociais, e que é importante para constituição do sujeito, é a significação. “*A posição que cada um ocupa na relação depende da significação que tem para ele a posição do outro, pois toda posição social é o signo do que ela representa para um grupo cultural*”. (Idem, p. 12)

Portanto, ao falarmos da internalização como sendo o processo que descreve a constituição do indivíduo a partir do social, referimo-nos a uma *operação semiótica* - função da interação social. Como diz PINO (1996), a *semiosis* constitui-se no *princípio* de funcionamento e no *jogo de posições* que caracterizam as relações inter e intraindividuais. PINO (1996) nos alerta para a inadequação do termo internalização para caracterizar as interações sociais. Este termo sugere, segundo o autor, uma relação de caráter espacial e dá uma idéia de que algo de fora é convertido para dentro. Esta idéia inadequada de trocas de fora para dentro é fruto do distanciamento, historicamente produzido, entre homem e natureza/sociedade, sendo tomada como verdade axiomática e também como fundamento da auto-percepção dos indivíduos e da relação com o outro (ELIAS. 1994).

VYGOTSKY (1987) afirma que

“qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena 2 vezes, em 2 planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica; depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica” (p. 161).

No processo de constituição do sujeito observa-se

“um in-tenso processo de produção de sentido, ao mesmo tempo inter e intra-subjetivo, na medida em que a palavra / signo é orientada para o outro, para muitos outros, para o objeto, para o sujeito que fala... Os processos de significação acontecem, portanto, simultaneamente, constituindo a atividade inter e intramental” (SMOLKA, 1992: 334).

Smolka (1998) sugere que, ao invés de internalização, talvez pudéssemos pensar na constituição do sujeito a partir da noção de

apropriação, entendendo-a como modos que o sujeito utiliza para *tornar próprio*, ou seu, objetos e signos e também *“para tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos”* (p. 3). A autora ainda ressalta um outro significado para este termo: *“relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir”* (Idem).

À internalização das relações sociais corresponde o processo de constituição das funções psicológicas superiores, ou seja, este é o movimento que caracteriza, para VYGOTSKY (1989, 1987), o processo de constituição do sujeito. Para Vygotsky, a constituição do sujeito dá-se em direção à individualização. PINO (1992) comenta que *“em Vygotsky a internalização é a reconstrução no plano pessoal ou intrapsíquico das funções já existentes no plano social ou interpsíquico”* (p. 320), ou seja, *“não é o modo de ser do indivíduo que explica seu modo de relacionar-se, mas são as relações sociais em que ele está envolvido que explicam seu modo de ser”*, ou, *“o indivíduo é uma versão singular e personalizada da realidade cultural em que está inserido”* (PINO, 1996: 09). Podemos observar que, para VYGOTSKY (1987), a personalidade é formada pelas formas culturais do comportamento humano e trata-se, segundo ele, de uma *síntese psíquica superior*.

SMOLKA (1998) considera que, em relação a apropriação, o que se pode destacar, *“não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais”* (p. 12).

Segundo PINO (1993), a intersubjetividade deve ser entendida como *“o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação”* (p. 22).

GÓES (1997) também confirma o caráter contraditório do funcionamento intersubjetivo nos seguintes termos: *“se as relações sociais são*

dinâmicas, tensas, conflituosas ou harmoniosas, não há por que pensar um funcionamento intersubjetivo prevalente, que implique apenas algumas dessas características” (p. 26). A autora observa que a aceitação da constituição social do sujeito pode dificultar uma articulação entre intersubjetividade constitutiva e a idéia de singularidade do sujeito. Em relação a esse dilema, a autora observa que a aceitação da inter-regulação não se opõe à concepção de singularidade; assim, entende *“a individualidade como processo, construída socialmente e a singularidade como conjugação de elementos nem sempre convergentes ou harmoniosos”*(p. 5).

Compreendemos assim que, nas relações intersubjetivas, de caráter social, o sujeito constrói conhecimentos e também se constrói de variadas maneiras. Mais uma vez utilizamos as palavras de SMOLKA (1998) para sublinhar que, no processo de constituição do sujeito/apropriação das práticas sociais,

“muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de apropriação: tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e/ou significados, nenhum deles, ou todos eles podem (ou não) coincidir. Estas tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações” (p.10).

Podemos dizer, então, que *“a dimensão do outro é constitutiva do sujeito”* (GÓES, 1992: 338) e que a singularidade *“é indissociável da intersubjetividade”* (Idem).

Para esclarecer sobre a metáfora da internalização, PINO (1992) sugere que se reflita a respeito da natureza do que é internalizado e sobre o modo através do qual esse processo acontece. Segundo ele, o que é internalizado é a significação, são as relações; não internalizamos objetos e nem ações. Podemos dizer então que *“o objeto da internalização, nos termos de Vygotsky, é, portanto, de natureza espaço-temporal, como as categorias ‘interno-*

externo' parecem sugerir" (p. 321). Entretanto, o conceito de mediação semiótica permite-nos compreender melhor como se processa a internalização (PINO, 1992), ou seja, através da *semiosis* podemos entender melhor como os indivíduos internalizam e transformam as significações com as quais se defrontam todos os dias.

Para explicar o conceito de atividade mediada e a participação dos signos no processo de internalização das funções psicológicas superiores (mediadas), VYGOTSKY (1989) compara os signos aos instrumentos; entretanto, ressalta que os primeiros possuem especificidades que não se dão a conhecer por meio do estabelecimento de analogia com os instrumentos, havendo traços diferenciais e até mesmo contraditórios entre os dois (VYGOTSKY, 1987). Sendo assim, VYGOTSKY (1989) pronuncia-se nos seguintes termos:

*"O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar **muitas**² semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos"* (p. 60).

PINO (1992) caracteriza o processo de internalização do seguinte modo: em primeiro lugar, *"tanto as interações sujeito/objeto - relações epistemológicas - quanto as interações sujeito/sujeito - relações eminentemente comunicativas - não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos"* (p. 322); segundo, *"que essa função mediadora dos 'instrumentos semióticos' (os signos) é papel da significação, não do significante nem do referente."* (Idem); terceiro, que *"em razão da natureza da significação, ela acontece no próprio ato de comunicação, qualquer que seja a forma que esta toma."* (Ibidem). Portanto, podemos afirmar que natureza e cultura encontram-se nos signos; os signos são criados pelos homens, sendo que tal criação permite que os homens os utilizem para realizar um certo controle intramental

² Destaque feito por Vygotsky.

do comportamento, sendo também a base da comunicação (relações interpessoais).

A significação e os signos constituem-se nas relações interpessoais como processo e produto de mediações entre sujeitos e também como processo que atesta o funcionamento mental singular de indivíduos. O funcionamento interpsicológico e o intrapsicológico guardam entre si uma relação dialética, o que nos permite pensar a relação inter/intrapsicológico em termos da dialogia e da participação do Outro na constituição do sujeito (“*o discurso de outrem*”) (BAKHTIN, 1990).

SMOLKA, GÓES e PINO (1998), a esse respeito, comentam que:

“na verdade, a categoria do outro - o princípio da alteridade - e de signo/palavra - o princípio dialógico - proposto por Bakhtin parece delinear o drama da textura social, o lócus da constituição do sujeito. A noção da consciência individual configurada pela e em relação com outros, habitada por múltiplas e diferentes ‘vozes’ ou palavras de outros, torna possível para o sujeito uma constituição um tanto singular - ‘lugar’ único de articulação dessas vozes” (p. 157).

Quando refletimos sobre o processo de constituição do professor no dia-a-dia da sala de aula e tomamos o processo de constituição do sujeito tal como definimos anteriormente, constatamos, mais um vez, que, do ponto de vista de uma análise histórico-cultural, a constituição do professor, qualquer um e todos eles, ocorre no dia-a-dia de acordo com as vivências e relações deste profissional, quaisquer que sejam elas. Por isso, nossa análise da constituição do professor preocupa-se em explicitar e compreender as relações existentes entre o modo de ser e de atuar de professoras de Psicologia e as condições de produção do cotidiano da sala de aula e da escola.

Constatamos também que, a significação e a produção de sentidos são operações que fundamentam as experiências na sala de aula e que o professor, quando fala sobre seu trabalho ou sobre si mesmo, seja para a pesquisadora ou na sala de aula, enfatiza aquelas questões que, num determinado momento, são consideradas por ele como significativas. A

compreensão da utilização e produção de significados que o professor realiza, depende do entendimento acerca das condições de produção inter e intra-subjetivas.

Neste sentido, podemos tomar o que é falado/pensado/discutido/feito pelo professor em relação com as condições de produção do cotidiano da escola e da sala de aula como indícios de modos de constituição do sujeito. A relação entre pensamento/linguagem/fala/ação constitui-se numa questão fundamental para a compreensão do que é e de como funciona o psiquismo humano. Acreditamos que,

“o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um micro cosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 1989:132).

Sendo assim, consideramos que a reflexão e o julgamento que o professor realiza no cotidiano da escola, são vias de significação e de produção de sentidos; entretanto, devemos ressaltar que estas funções estão relacionadas a níveis diferenciados de consciência. O que o professor pensa/fala/faz/discute relaciona-se, em cada situação, com diferentes tipos de reflexão e julgamento.

Verificamos que, no dia-a-dia da sala de aula, o professor é sujeito de vários e distintos movimentos de reflexão/ação e estes acontecem de variadas maneiras e conduzem a resultados diversos; a reflexão não nasce natural e espontaneamente e nem conduz linearmente a uma conscientização maior ou à transformação da prática pedagógica ou do próprio professor.

Nossa análise da constituição do sujeito pode tornar-se parcial e mecânica quando consideramos a reflexão e a consciência numa relação direta - quanto mais reflexão, mais consciência e, vice-versa - ou quando tomamos como parâmetro apenas o resultado do trabalho pedagógico tido como satisfatório. Pode ser importante lembrar que os modos e os significados das interações são resultados, sempre relativos, de diferentes configurações

subjetivas e sociais. Por isso podemos dizer que a constituição do sujeito ocorre no dia-a-dia de diversas formas, combinando consciência, reflexão e ações de diferentes maneiras.

Portanto, como diz PINO (1996),

“a internalização das relações sociais é uma operação semiótica pela qual cada pessoa vai atribuindo, de forma pessoal, significação social às múltiplas relações ($S_1 < > S_2$) em que está envolvida ao longo de sua história pessoal. Em outros termos, é a conversão, no nível da esfera privada, das significações que as relações sociais têm no nível da esfera pública” (p. 12).

Justamente por causa da complexidade (*tensão*, no dizer de Smolka, (1998) que caracteriza o processo de constituição do indivíduo e as relações interindividuais é que adotamos a definição de configuração que encontramos em ELIAS (1994) . Segundo este autor:

*“uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como **configurações**³. Este é o motivo por que, conforme afirmado antes, não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipo diferentes) entre si”* (p. 249).

MOLON (1999) e SMOLKA, GÓES e PINO (1998) enfatizam que a questão da subjetividade é apenas tangenciada em trabalhos de Vygotsky. Recorremos aos trabalhos de Rey que discutem questões relativas à personalidade e subjetividade. Tal como ELIAS (1994), ele enfatiza o conceito de configuração para pensar a composição e o funcionamento da personalidade e da subjetividade. REY (1996, 1997) não se mostra preocupado em desenvolver qualquer teoria de Psicologia em particular; ele se utiliza de vários autores para tentar formular um novo centro para a produção do conhecimento psicológico,

³ O destaque foi feito por nós.

ao mesmo tempo em que elabora uma crítica histórica e epistemológica de várias tendências em Psicologia. Juntamente com outros autores aqui citados, REY (1998) compartilha da idéia da origem social dos indivíduos e concebe as aplicações da Psicologia, na clínica ou na educação, como testes da extensão e da validade do conceito de personalidade.

2.1.1- Algumas anotações sobre o conceito de subjetividade e personalidade.

Tem sido muito interessante estudar o pensamento de Fernando Rey sobre o desenvolvimento da personalidade, uma vez que esse autor parece ser capaz de organizar várias informações, provenientes de teorias psicológicas diversas. Tal situação trás consigo uma vantagem importante: o autor movimenta-se livremente pelo conhecimento de Psicologia; porém, justamente por isto, torna-se difícil acompanhar a elaboração de suas idéias, pois nem sempre conhecemos os fundamentos de seu pensamento. Este é o caso de autores soviéticos pós-vygotskianos como Bozhovich, Chudnovsky, Lizina e Lomov. Tal dificuldade não se constitui demérito ao autor e à sua obra: trata-se de um desafio para o leitor, que deverá buscar conhecer a fundamentação de seu trabalho e se beneficiar de uma compreensão mais aprofundada deste pensamento.

Mesmo reconhecendo nossa limitação e aceitando o desafio de compreender os trabalhos de Rey, permanece ainda uma curiosidade - fruto da insistência daqueles que se interessam em aprender - acerca de uma explicitação mais detalhada das formulações do autor.

Por um lado, temos esse desejo de que o autor explique-nos sobre a trajetória de estudo desenvolvida por ele e sobre a constituição de sua postura atual; por outro lado, o desafio de compreender as formulações que apresenta nos faz construir hipóteses a respeito de seu trabalho e também nos leva a repensar as nossas. Deste modo, escrever sobre a compreensão que possuímos

do trabalho de Rey transforma-se num desafio duplamente atraente: a compreensão de seu pensamento auxiliará numa explicitação de nossa proposta de pesquisa, principalmente naquilo que diz respeito à questão da subjetividade.

Para fazer frente a este desafio, seguiremos em muitos momentos a argumentação do próprio autor e, quando for possível ou necessário, ressaltaremos elementos de seu pensamento que nos ajudam a propor e compreender a nossa própria pesquisa. A aproximação inicial com o trabalho de Fernando Rey relaciona-se com nosso desejo de compreender como podemos abordar e analisar a questão da subjetividade no processo de formação de professores no cotidiano da sala de aula.

Inicialmente, foi a conceituação do autor sobre subjetividade o que nos atraiu para a obra do autor. Isso porque acreditamos que a questão do indivíduo e de sua singularidade não pode ser esquecida quando se analisa qualquer processo formativo. Para abordar questões referentes ao desenvolvimento humano é preciso recorrer a um sujeito. Como já dissemos, VYGOTSKY (1987) contribuiu sobremaneira - a partir de uma perspectiva sócio-interacionista de desenvolvimento - para a formulação de uma concepção histórico-cultural do processo de desenvolvimento que compreende os indivíduo como sujeitos históricos e *“o psiquismo humano como apropriação da cultura pelo homem”* (p. 97).

REY (1996) incorpora a concepção anterior de Vygotsky mas também analisa alguns problemas que percebe na produção daquele autor: a concepção estreita do social e da forma em que se manifesta na subjetividade humana, e a redução do *“sentido do social e do cultural em sua qualidade de ferramenta psicológica, estabelecendo uma analogia demasiado mecânica entre os signos e as ferramentas de trabalho”*⁴(p. 110).

⁴ As traduções de excertos de obras de Fernando G. Rey escritas em espanhol e utilizadas neste trabalho são de nossa responsabilidade.

Para REY (1996), Vygotsky *“perde algo essencial para a psicologia, que é a pedra angular da subjetividade: o sentido e ou o significado que cada conteúdo psicológico tem para o homem”* (p.110, 111). O desenvolvimento humano para REY (1997)

“tem um caráter plurideterminado e nele[a] atividade e[a] comunicação são os sistemas permanentes de integração do homem na vida social e, portanto, são sistemas relevantes que simultaneamente têm um sentido para o desenvolvimento, em algumas ocasiões complementando-se e em outras contradizendo-se” (p. 7).

VYGOTSKY (1989) afirma que a aprendizagem é um elemento fundamental do desenvolvimento. REY (1995) diz que aprendizagem é *um processo humano complexo (...) que se expressa como configuração subjetiva e processo interativo*” (p. 11). Mais adiante também diz que aprendizagem é *“processo de comunicação”* (p. 96), produzindo-se na relação com os outros.

O desenvolvimento envolve a pessoa como um todo. O seccionamento entre cognitivo e afetivo, e a prevalência de estudos e pesquisas sobre o primeiro destes aspectos em detrimento do segundo refletem uma enorme influência positivista que a Psicologia assumiu a partir do século XIX, no afã de corresponder aos critérios de cientificidade vigentes na época.

Desta forma, REY (1996) apresenta o seu conceito de personalidade e com isso intenta avançar na elaboração de uma abordagem histórica do psiquismo humano. De acordo com suas próprias palavras: *“a personalidade deixa de ser um campo a mais da psicologia para converter-se em princípio sobre cuja base se realiza a investigação personalizada em qualquer esfera da psicologia aplicada”* (p.86).

De acordo com o autor, a personalidade poderia, portanto, tornar-se um princípio unificador do conhecimento psicológico pois,

“quando se fala do personológico, estamos diante de um fenômeno diferente por sua própria natureza psicológica, um nível que não é cognitivo, nem afetivo, nem tampouco a somatória de ambos. Os

conteúdos da personalidade se caracterizam por representar uma integração funcional entre cognição e afeto, o que nos coloca diante de um novo nível de construção teórica que não reproduz a lógica do anteriormente elaborado pela ciência psicológica no nível dos processos psíquicos. (...) O delineamento da integração funcional do cognitivo e do afetivo na definição do nível personológico na psicologia, se integra indissolivelmente ao caráter configuracional de todo conteúdo psicológico. A definição de configuração significa que um conteúdo da personalidade nunca tem valor, nem sentido, em abstrato, fora de um sistema de relações necessárias” (REY, 1996:19, 20).

Portanto, para o autor em questão,

“a personalidade não é um reservatório estático de conteúdos que se expressam em condutas, mas uma complexa organização de unidades psicológicas de diferentes complexidades, organizadas em diferentes configurações dinâmicas. A personalidade se expressa de formas diversas no sujeito psicológico que as atualiza e organiza-as em sua projeção individual. Os recursos, processos, formações e potencialidades da personalidade, somente poderemos conhecê-los e generalizá-los através da compreensão profunda de sua expressão dinâmica no sujeito psicológico concreto” (Idem, p. 61).

A questão da personalidade, tal como foi colocada anteriormente por Rey, destaca o conceito de subjetividade, definida pelo autor como um

“complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos, estreitamente relacionados entre si, onde os conteúdos e sua expressão funcional se manifestam simultaneamente em múltiplas e diferentes formas, tendo sentidos psicológicos diferentes, de acordo com o subsistema ou com a formação psicológica a que se integra.” (Idem, p. 85)

Prosseguiremos um pouco mais com as formulações de Rey com o intuito de compreender melhor seu raciocínio. Ele ainda explica que *“uma das características essenciais da subjetividade é seu caráter histórico, atributo que precisamente define sua natureza irreduzível dentro do sistema de relações em que permanentemente se expressa e se desenvolve.” (Idem, p. 102)*

A personalidade representa uma síntese de diversos fatores. O sujeito é a manifestação da personalidade, porém a diversidade de fatores que estão implicados nela não se esgotam no sujeito:

“O sujeito é a fonte para o estudo da personalidade, é a expressão real individualizada, que assume a personalidade ao longo de seu desenvolvimento, o qual se produz sempre em um indivíduo concreto cujo desenvolvimento torna-o sujeito. (...) O sujeito representa uma instância estável de integração entre o social e a subjetividade em sua dupla condição subjetiva e interativa” (Rey, 1995:64, 65).

Portanto, compreender a personalidade como sistema de configurações psicológicas significa, entre outras coisas, considerar as condições histórico-sociais como parte integrante do psiquismo, sem proceder a qualquer tipo de redução, quer seja do interno ao externo ou o contrário, pois

“o desenvolvimento da personalidade é guiado por forças motrizes próprias intrínsecas à subjetividade, que é por sua vez, um elemento essencial de outro sistema que o implica: o das relações sociais. Neste processo, ainda que personalidade e sujeito sejam expressões diversas do crescimento subjetivo individual, uma não se esgota na outra, mas mantém pontos comuns de desenvolvimento, algumas vezes, pontos contraditórios, onde o crescimento de um não necessariamente implica o crescimento do outro” (Idem, p. 68).

O acesso à personalidade e à subjetividade dá-se através de um sujeito determinado que tem como características de sua condição: atualidade, interatividade, consciência, vontade, entre outras. A personalidade é um sistema de configurações que se constitui a partir daqueles aspectos da vida que se tornam motivações centrais para o sujeito. Nem todas as esferas da vida de um sujeito e seus comportamentos são, ou irão se transformar, neste tipo de motivação. Entretanto, tais motivações existem e configuram formas particulares de ser de cada sujeito. De acordo com o autor,

“personalidade e sujeito sem ser a mesma coisa, constituem o sistema conhecido como subjetividade individual. As configurações da personalidade não se formam pela ação intencional do sujeito, ainda

que este seja um importante determinante de seu desenvolvimento, sobretudo a partir da adolescência; igualmente, as configurações personológicas são importantes determinantes no que o sujeito faz e na forma como o faz. (...) Tanto nas decisões que o sujeito assume, como no sentido psicológico que experimenta pelos distintos eventos de sua vida cotidiana, a personalidade atua como determinante, porém também tem este caráter um conjunto de funções e estados do sujeito, das particularidades do meio em que se desenvolve e da comunicação que estabelece em suas distintas relações” (Idem, p. 62, 63).

O que se destaca para nós, na definição anterior, é a relação entre sujeito e personalidade na caracterização da subjetividade. É preciso confirmar ainda sua visão sobre a participação do social no desenvolvimento humano, uma vez que, para o autor, esta dimensão da realidade combina-se com a subjetividade e a comunicação na constituição da personalidade. “O social é um elemento inseparável de sua expressão e de seu dinamismo” - aqui o autor refere-se ao homem na sua condição de sujeito.

Ainda ressaltando, no pensamento do autor, a idéia de que chamar a atenção para a personalidade no estudo do desenvolvimento humano não significa secundarizar a influência do social neste processo, temos o seguinte:

“a compreensão dos mecanismos, formações e configurações da personalidade no nível psicológico não se esgota na compreensão do sujeito. (...) O sujeito individual é uma expressão viva de seu sistema atual de relações e, simultaneamente, uma expressão viva da história de suas relações. Por isso, o sujeito constitui uma unidade essencial para o estudo da convergência entre o histórico e o atual em uma unidade viva” (Idem, p. 97).

Segundo o autor em questão, as categorias subjetividade e sujeito também não se esgotam ao nível individual e se apresentam como configurações sociais em outro nível de análise.

“Entendemos como subjetividade social, precisamente o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Estas formas tão distintas, guardam complexas

relações entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados pela psicologia social. (...) Resulta evidente que a história humana é a história dos sistemas de relações, os quais alcançam sua dimensão histórica precisamente em sua configuração subjetiva, tanto social como individual. (...) A capacidade para explicar este sentido histórico transcende ao interativo e nos leva ao subjetivo” (Idem, p. 99, 100).

Para esclarecer a concepção do autor sobre a relação entre subjetividade e sociedade, apresentamos suas considerações sobre interação:

“O interativo é um momento atual na existência pessoal e social do sujeito. Por isso, esgotar o objeto da psicologia social no interativo, na comunicação, fora do sentido histórico desta, que se inscreve tanto na subjetividade individual como na social, expressa uma simplificação, que não permitirá o avanço real da alternativa denominada psicossociológica” (Idem, p. 102).

A questão da interação, tal como Rey a define anteriormente, é um ponto muito importante para a compreensão da dinâmica da escola. Podemos dizer que a relação do professor com outros sujeitos da escola caracteriza-se, entre outras coisas, pela interatividade; porém, quando buscamos identificar e conhecer esta relação, devemos levar em conta que

“a interação que se produz no processo de construção do conhecimento é somente um dos diversos momentos que têm a interação professor-aluno na aula. Nem sempre o resultado de um processo interativo se pode apreciar no âmbito atual da relação em que este se produz. Com frequência o momento interativo produz emoções, interrogações e reflexões que permitem ao sujeito uma continuidade ativa e reflexiva sobre um momento passado, ao largo do qual, e graças ao papel ativo que o sujeito assume na continuação de uma interação que lhe resultou frutífera, se produz um momento ativo de construção ou reconstrução do conhecimento” (REY, 1995:12).

Portanto, o que importa ressaltar nesta visão de interação é o seu caráter histórico, impossível de ser captado sem a compreensão das subjetividades individual e social que se articulam e se apresentam em cada situação.

Sobre a relação dos indivíduos com os grupos, REY (1996) comenta o seguinte:

“O homem, sem dúvida, é parte integrante de diversos grupos relevantes para seu desenvolvimento pessoal, nos quais se expressa e atualiza, porém não se esgota. O crescimento e desenvolvimento do homem no grupo expressa uma integração, não uma dependência, integração que se caracteriza por sua especificidade interativa, inseparável da especificidade personológica do sujeito concreto. (...) Por outra parte, o grupo não esgota o social, é um elemento do sistema integral de relações concretas que o sujeito estabelece em um momento dado, portanto, a forma em que um evento afetará ao sujeito individual, dependerá do estado atual de outros sistemas sociais relevantes para ele” (p.106).

A compreensão da relação entre homem e sociedade é fundamental para a Psicologia. Como diz REY (1995),

“compreender o significado do meio social na configuração da personalidade, implica romper com a representação do social como externo e do subjetivo como interno, uma vez que o externo está contido na subjetividade, única realidade em que se expressa sua síntese histórica personalizada e o interno define os aspectos e relações do social em seu sentido psicológico para o homem” (p.77).

Falar de subjetividade de professoras e da escola justifica-se a partir da necessidade de compreender o desenvolvimento destas profissionais sob o prisma das relações inter/intrasubjetivas. VYGOTSKY (1987) esclarece que o desenvolvimento constitui-se num processo dialético complexo

“que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, pela metamorfose ou transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução, pelo entrelaçamento entre os fatores internos e externos e pelo intrincado processo de superação das dificuldades de adaptação” (p. 151).

De acordo com este autor, podemos perceber, mais uma vez, que no desenvolvimento cultural do homem o que está em jogo são as relações inter e intrasubjetivas e também a dinâmica que caracteriza este processo, não como uma ordem linear e inflexível, mas como um processo que se constitui-se de idas e vindas.

Consideramos, portanto, o social como um elemento inseparável da expressão e do desenvolvimento humano. Como diz HELLER (1994), *“o homem percebe e manipula o mundo em que nasce partindo sempre de si mesmo”* (p. 35), uma vez que as necessidades humanas têm um sentido subjetivo.

Assim, a questão que se coloca é tentar dar visibilidade para essa experiência humana que se constitui na articulação do social com o particular. Para fazê-lo, podemos investigar o sujeito, suas ações e relações. REY (1995) afirma que a subjetividade individual articula-se a partir do sujeito e de sua personalidade: *“o sujeito é a fonte para o estudo da personalidade, é a expressão real, individualizada, que a personalidade assume ao longo do desenvolvimento, o qual se produz sempre em um indivíduo concreto cujo desenvolvimento o torna sujeito”* (p. 64).

Para REY (1995), *“a personalidade se caracteriza mais por seu caráter configuracional do que operacional”* (p. 52). Podemos dizer que a personalidade constitui-se no processo de *“desenvolvimento de configurações de sentidos que implicam o crescimento de distintos elementos psicológicos parciais, implicados na trama da configuração”* (Idem, p. 53).

O desafio que se apresenta, de acordo com a leitura que fazemos de REY (1995), é *“definir as configurações subjetivas que estão na base dos sentidos psicológicos vivenciados pelo sujeito, e as distintas vias e mecanismos que caracterizam a expressão destas configurações no sujeito concreto”* (p. 65).

Acreditamos que o conceito de configuração permite pensar e estudar a personalidade integrando o sujeito e sua história com elementos ativos que aparecem nas suas ações e no seu pensamento; vale como tentativa de pensar e

analisar o desenvolvimento de acordo com a seguinte orientação: tudo ao mesmo tempo agora.

O processo de subjetivação ocorre como uma síntese configuracional de elementos relevantes no e do sujeito. Uma das características da subjetivação é que o tempo é uma das dimensões importantes que participam deste processo; *“o que nos ajuda a entender o espaço e as relações é o tempo transcorrido e a significação que damos a este movimento que vai em princípio numa só direção: do passado para o presente e para o futuro”* (COUTINHO, 1988: 151).

A subjetividade constitui-se a partir de redes comunicativas/dialógicas (interações sociais) que se estabelecem entre as pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixar de considerá-los em relação a outros sujeitos da escola: os alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia-a-dia desta instituição.

Para compreendermos o processo de constituição dos professores, podemos pesquisar o que acontece no dia-a-dia das salas de aula, pois os acontecimentos cotidianos exprimem também o movimento mais amplo da História. A lógica da História não se ausenta da sala de aula, mas os ritmos, os conteúdos, as relações, adquirem significados particulares no espaço-tempo cotidiano da aula. Trata-se de uma lógica peculiar, de caráter relacional e ao mesmo tempo combinatória ou configuracional, onde o próprio movimento dos elementos engendra vários centros ou núcleos de significação. Por isso mesmo, só podemos falar de processos e de resultados relacionando-os com pessoas e situações cotidianas. Na sala de aula, podemos falar em configurações subjetivas que se combinam, se excluem, se contradizem etc.

THOMPSON (1981) define a lógica histórica nos seguintes termos:

“trata-se de uma lógica característica, adequada ao material do historiador (...) assim a história não oferece um laboratório de verificação experimental, oferece evidências de causas necessárias, mas nunca (em minha opinião) de causas suficientes, pois as leis (ou, como prefiro, a lógica ou as pressões) do processo social e econômico

estão sendo continuamente infringidos pelas contingências, de modos que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais, e assim por diante. A lógica histórica não pode ser submetida aos mesmos critérios da lógica analítica” (p. 48).

A definição anterior nos ajuda a entender a dinâmica particular dos acontecimentos cotidianos. De acordo com o nosso entendimento, tal como expressamos anteriormente, o problema da formação de professores não se restringe a uma dissociação entre teoria e prática⁵; caracteriza-se também por um desconhecimento a respeito de como se configura, no atual contexto educacional, essa concepção que vê a prática e o cotidiano da escola apenas como dissociação entre teoria e prática, o que implica numa certa

⁵ A respeito dessa questão pelo menos três entendimentos podem ser assinalados:

“Derrida tenta demonstrar que nessas oposições um termo não representa a superação do outro, como se pode pretender a partir da argumentação em seu favor. Embora nessas oposições um termo sempre apareça como positivo, reprimindo o outro, na verdade elas supõem uma essência que lhes está subjacente. Ocorre que não apenas essa essência não apenas não existe, como a identidade que é definida pela oposição não é fixa, mas flutuante, cambiante. O campo da educação e da teoria educacional dificilmente pode ser compreendido fora desses binarismos: libertação/opressão, repressão/liberação, teoria/prática, racional/irracional... uma perspectiva pós-estruturalista inspirada na desconstrução buscaria desmontar essas oposições naquilo que um de seus elementos apresenta de pretensão de superação do outro” (SILVA, 1994: 253).

“Isto não significa que a relação entre o teórico e o prático seja tal que a teoria “implique” a prática, nem que “se derive” da prática, nem sequer que reflète a prática. Trata-se de que, ao submeter a uma reconsideração racional das crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as maneiras em que a prática se experimente e se entenda. Quer dizer que não há transição da teoria para a prática como tal, mas sim do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão. Além do mais e se interpreta desta maneira a teoria educativa, fechar o hiato entre o teórico e o prático não será questão de melhorar a eficácia prática dos produtos das atividades teóricas, mas de melhorar a eficácia prática das teorias que os professores utilizam para conceitualizar suas próprias atividades. Neste sentido, reduzir distâncias entre a teoria e a prática é o objetivo central da teoria educativa, e não algo que seja feito depois que a teoria tenha sido produzida, mas deve ser feito antes de pensar na sua aplicação efetiva” (CARR & KEMMIS, 1986:128, 129).

“Young hoje vê a teoria como reveladora das várias possibilidades, inclusive conflitantes, que uma mesma realidade possui em seu bojo. A teoria compete explicitar essas possibilidades latentes e na medida do possível avançar o conhecimento sobre a viabilidade de cada uma delas. (...) Esta tentativa de superação, tanto do velho modelo teoria/prática, quanto do pragmatismo corrente na formação de professores, deveria, segundo Young, orientar-se por três passos relacionados: ‘primeiro, precisamos reconhecer e entender as teorias que estudantes e professores têm para dar sentido à sua prática. Este é o elemento de reflexão sobre a prática em qualquer experiência educacional bem-sucedida. Segundo, temos que avaliar as teorias que têm sido desenvolvidas por aqueles que têm tempo para refletir e pesquisar. Esta não é uma atividade passiva, mas requer a clarificação de propósitos comuns entre estudantes e professores, que irão se tornar então os critérios para o exame das teorias. Terceiro, precisamos desenvolver as estratégias de ensino que possibilitem às teorias dos dois tipos interrogarem-se mutuamente (...). é preciso ter uma vontade de explorar as relações entre departamentos universitários e escolas, que permitam ao “practitioner” refletir sobre sua prática e avaliá-la, mas também possibilitar ao pessoal da universidade usar essa reflexão para interrogar suas teorias’ ” (YOUNG In: LUDKE, 1993: 34).

desvalorização das pessoas reais envolvidas com a educação. Acreditamos que a possibilidade de interferir na educação, nos dias de hoje, depende de compreendermos os modos através dos quais nos constituímos e construímos nosso conhecimento; nesse processo, o que normalmente acontece é que muitas questões cotidianas deixam de ser discutidas.

Ao lado deste processo de desvalorização do cotidiano como espaço-tempo de constituição de sujeitos e de construção de saberes, identificamos uma concepção de ensino-aprendizagem marcada por um modelo intelectualista de educação. Acredita-se que 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, que a aprendizagem constitui-se a partir da disciplina, da memorização e assim por diante.

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.

Para além das idéias estritas da concepção anterior, os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem conseqüências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia-a-dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem conseqüências. Podemos dizer então que o binômio reprodução/produção é mediatizado por diversos ritmos e significados que são produzidos no cotidiano escolar.

Os provérbios populares, assim como os chistes, exemplificam a dinâmica particular do cotidiano (CERTEAU, 1994). O cotidiano constitui-se numa dimensão da realidade em que pessoas comuns constroem seus produtos. Geralmente, esta *arte de fazer* é tida apenas como consumo, porém, esta produção de *homens desconhecidos e ordinários* - que se caracteriza por ser “*astuciosa, dispersa, apesar de se insinuar ubiquamente, silenciosa, quase invisível*” - se faz presente nas “*maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante*” (CERTEAU, 1994: 39) e não por apresentar produtos próprios.

Para CERTEAU (1994), são três as determinações que caracterizam as práticas cotidianas: primeiro, que o homem comum, considerado apenas como consumidor, também produz a partir de produtos e condições que já estão dados; segundo, que a forma de proceder destes homens - regidas por *uma criatividade dispersa, tática e bricoladora - astúcias de consumidores* - compõem *uma rede de uma antidisciplina* (p. 41, 42.) e, em terceiro lugar, que a lógica dessas práticas apresenta-se como *artes de fazer*, ou seja, “*como consumos utilitários (...) cujas dominantes são sucessivamente determinadas pela circunstância e pela urgência conjuntural*” (Idem.).

É dessa forma, pois, que compreendemos, por exemplo, as relações interpessoais, o fazer de professores, os grupos de amigos na escola e a amizade, principalmente no caso dos alunos. Apesar de serem pouco valorizadas e, em certos momentos, até indesejadas, tais práticas parecem constituir suportes importantes para o processo de ensinar-aprender e para o processo de constituição de professores. Por isso, consideramos que as múltiplas relações e as inúmeras significações produzidas no cotidiano escolar são elementos importantes para a compreensão do que a escola faz ou do que pode realizar.

A comunicação, a informação e o conhecimento podem estar associados com o desenvolvimento quando implicam o sujeito no seu processo de construção. É justamente este processo de construção de sujeitos o que nos

desafia a pensar e produzir a escola nos dias de hoje. As relações e a comunicação em qualquer instituição, inclusive nas escolas, não são apenas autoritárias, unidirecionais e não participativas. Esse padrão autoritário das escolas é apenas uma de suas características, talvez seja sua dimensão mais visível. A escola tem enfatizado mais o seu papel de ensinar, restringindo-o a fornecer informações, valorizando a memorização, a repetição, a aprendizagem de conteúdos isolados e menos a educação *“como desenvolvimento da personalidade dos educandos e de sua condição de sujeitos individuais”*. (REY, 1995: 20)

Podemos dizer, então, que

“a comunicação é um processo essencial de toda a atividade humana, já que se fundamenta na qualidade dos sistemas interativos em que o sujeito se envolve, e ademais, tem um papel fundamental na atmosfera psicológica de todo grupo humano. (...) A comunicação é expressão atual do sujeito, que constrói ativa e permanentemente seu sentido e sua expressão atual, e por outra, no processo comunicativo se produzem conseqüências que a pessoa não conscientiza necessariamente e que podem ou não atuar como elemento de desenvolvimento” (REY. 1995: 1, 2.).

Assumir uma concepção histórica de homem cobra-nos uma coerência com a causalidade histórica. Nenhum acontecimento de nossas vidas se perde. A intensidade da memória e da reflexão sobre os acontecimentos está diretamente associado com a importância destes para o sujeito e em cada momento da vida e em todos eles, o que somos depende da história que vamos construindo com os outros. Este movimento é dialético e o exprimimos melhor quando pensamos no conceito de configuração; portanto, as noções de somatórias, de subtrações ou qualquer outra noção linear ou cumulativa não se mostram adequadas para analisarmos o processo de constituição do sujeito.

Podemos questionar sobre o que são a consciência, a vontade e a motivação, e quais são os lugares que estes ocupam no desenvolvimento da personalidade humana: até que ponto estes processos são controlados pelo

sujeito e influenciados pelo contexto social? Como diz BAKHTIN (1990), o que o homem é, o que ele pensa, como ele pensa e realiza suas ações é mediado pelas relações com outros homens. Sendo assim, até o momento, pensamos que o domínio que o homem tem sobre sua história e sobre o mundo do qual participa não é apenas individual; é relacional, depende das relações que o indivíduo estabelece e de como participa destas.

A Psicologia, durante muito tempo, dedicou-se a estudar o desenvolvimento seccionando o ser humano em partes isoladas e organizando este processo em diversas etapas hierarquizadas, consecutivas e com uma pretensão de universalidade. Este procedimento deveu-se ao grande envolvimento da Psicologia com o positivismo e à adoção de um modelo de ciência que dele decorreu e que enfatiza o distanciamento entre sujeito e objeto no processo de produção do conhecimento, significando, pois, a busca de uma neutralidade de ação e análise impossível de serem alcançadas.

O modelo de ciência positivista desconsiderou a dimensão interna do psiquismo humano, ou melhor, esta dimensão foi negada devido às dificuldades encontradas para estudá-la. O psiquismo humano é uma totalidade que não se divide; entretanto, compõe-se de aspectos diferentes que operam, às vezes, em colaboração; outras, em contradição; nem sempre de maneira articulada. É assim que entendemos as relações entre interno-externo, afeto-cognição, individual-social.

De acordo com esta definição de psiquismo - resultado singular que se constrói no âmbito das relações intersubjetivas - podemos entender que a escola também é um espaço onde se constituem relações intersubjetivas e que estas são fundamentais para a constituição dos sujeitos; por isto justifica-se tentar entender os movimentos dos sujeitos e de suas interações para além da reprodução e da simples repetição. Não é possível conceber que o psiquismo humano e as relações entre os sujeitos transformem-se tão radicalmente no espaço da escola e da sala de aula, a ponto de torná-la um espaço de exceção,

onde a complexidade das interações sociais deixem de ser a matéria-prima dessa produção.

Para VYGOTSKY (1996), já nas décadas de 20 e 30, o estudo e a compreensão das funções psicológicas superiores somente seriam possíveis através de um *método sociológico*, pois *“o esquema estímulo-reação e o enfoque naturalista sobre a psique do homem que se esconde atrás deste esquema supõe o caráter passivo da conduta humana como sua característica fundamental”* (p.67). A origem do psiquismo humano está, segundo este autor, nas relações sociais, ou seja, o que o homem é, ou pode vir a ser, depende da forma como este constrói a sua própria vida, de acordo com as condições históricas em que vive.

Em oposição às tendências da Psicologia orientadas para o positivismo (“Princípio estímulo-reação”), vigentes no período em que estava elaborando sua teoria, Vygotsky adere ao materialismo histórico-dialético e, de acordo com isso, busca novas bases para a Psicologia. Nesse sentido, VYGOTSKY (1996) comenta que *“a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialético da Psicologia é o que eu considero Psicologia Geral”* (p. 393). Em Vygotsky⁶ iremos encontrar uma discussão bastante interessante acerca do objeto e método psicológicos, portanto, sobre a pesquisa e produção do conhecimento na área.

Enfim, podemos dizer que Vygotsky colabora para a construção de uma concepção histórica do psiquismo humano e do conhecimento psicológico. Os historiadores têm nos mostrado, pelo menos desde o marxismo, que os homens constroem-se enquanto fazem a sua história. A construção desta história não depende simplesmente da vontade humana, nem da vontade de grupos e também não obedece a uma vontade transcendental, qualquer que seja ela. O texto da História (escrita e vida) é a *testemunha frágil* e a *crítica*

necessária da práxis social (CERTEAU, 1982:58). A História constitui uma síntese complexa de elementos sociais, humanos e naturais.

Podemos dizer que, no movimento da História, todas as transformações são possíveis de se concretizarem e a importância dos acontecimentos não reside apenas naqueles que se concretizaram plenamente e que são oficialmente considerados importantes. Aquelas possibilidades que não se concretizaram deixam suas marcas e também têm seu valor.

A lógica que regula a história é de um tipo inclusivo, poderíamos dizer, de um tipo configuracional; para BENJAMIN (1985), a história é movimento e *assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. O materialismo histórico deve ficar atento a essa transformação, a mais imperceptível de todas*” (p. 224). O mistério para o qual podemos estar atento, ao nosso ver, é o da criação e da construção: processos que motivam e concretizam o movimento e a transformação da história.

Portanto, considerar que o homem é um sujeito histórico, ou seja, que ele é aquilo que, junto com outros homens, vai construindo de acordo com o tempo e espaço em que vive, significa que ele não é apenas um reflexo da história e nem seu único autor. Entre o homem e a história existe o que ELIAS (1994) denomina de *autonomia relativa*. Para o autor, esse tipo de autonomia comporta um conjunto de produções humanas que reflete e também refrata as condições sócio-históricas. Este é o campo da cultura e da subjetividade.

Enfim, de acordo com o que foi esboçado neste texto, podemos dizer que os conceitos de subjetividade nos conduziu e confirmou a validade do conceito de cotidiano e ambos tornaram-se fundamentos indispensáveis para compreendermos o processo de constituição do professor no espaço-tempo da sala de aula. Sobre o cotidiano falaremos a seguir.

⁶ Referimo-nos aos seguintes textos: O método instrumental em psicologia, O problema da consciência e O significado histórico da crise da psicologia. Tais textos foram publicados e constam nas Referências Bibliográficas

3- COTIDIANO E CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES.

“O cotidiano está semeado de maravilhas, espuma tão fascinante, nos ritmos prolongados da língua e da história, quanto a dos escritores ou dos artistas. Sem nome próprio, todas as espécies de linguagens dão origens a estas festas efêmeras que surgem, desaparecem e retornam.”

Michel de Certeau.

(A Cultura no Plural. 1995: 245)

A elaboração deste trabalho exigiu alguns aprofundamentos difíceis porque envolvem questões polêmicas. Exemplos dessas questões são a definição de sujeito, da relação entre sujeito e linguagem e a questão do método de trabalho adotado para estudar a constituição do sujeito. A polêmica nesse caso envolve, entre outras coisas, uma definição de cultura e do lugar que esta ocupa na vida dos homens. As novas abordagens na história incorporam e tentam responder tais questões. Este é o caso dos estudos do cotidiano. Quando percebemos a importância das questões anteriores para o nosso trabalho, verificamos que deveríamos nos posicionar diante dessa polêmica.

Nosso ingresso neste campo de estudos deveu-se ao fato de pretendermos compreender de que modo o trabalho cotidiano de professoras de

Psicologia Educacional, na sala de aula de um curso noturno de Magistério do 2º grau, as constitui enquanto tal, o que implicou em tentar apreender estas atividades do ponto de vista das professoras e das relações que se estabelecem entre elas, seus alunos e a escola.

Essa aproximação do pesquisador com a escola e seus sujeitos relaciona-se ao que LUDKE (1998) comenta sobre os desafios atuais colocados para a pesquisa educacional; segundo a autora, se por um lado já somos capazes de ver criticamente os problemas da educação, o que nos foi proporcionado por um recuo crítico em relação à escola, por outro, ainda não conseguimos entrar para dentro dela e trabalhar mais de perto com os professores e alunos na busca de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano.

Nosso interesse é de tentar entender como o trabalho das professoras em sala de aula constitui seus jeitos de ser; consideramos que a aula é uma dos momentos onde se articula a totalidade dos elementos que participam da formação do professor. KRAMER (1993) ressalta que estes elementos são de natureza sócio-política, mas que também não podemos nos esquecer dos elementos de ordem étnica, ética, religiosa e artística.

O nosso interesse pelo professor e por seu cotidiano deve-se ao fato de acreditarmos que o docente vai se formando (e transformando-se) nesta dimensão, ou seja, para nós o desenvolvimento pessoal e profissional são inseparáveis no dia-a-dia da sala de aula. É preciso dizer também que, ao buscarmos conhecer os sistemas de operações e as vivências do professor no seu trabalho, estamos considerando, assim como LEVI (1992), que os sistemas normativos, com os quais os homens convivem, possuem contradições, são fragmentados e reúnem uma gama infinita de pontos de vista; enfim, os sistemas normativos são fluidos e abertos, o que nos permite pensar que o sujeito possui possibilidades de ações que não são exclusivamente determinadas por seu contexto sócio-econômico.

O desafio que se coloca para nós é tentar entender como estas professoras vão se constituindo a partir de uma multiplicidade de influências; neste sentido, o desafio enfrentado para estudar o processo de constituição das professoras é semelhante ao que ABAURRE (1996) apresenta em termos das dificuldades enfrentadas na Linguística: “*a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto (a linguagem⁷) que se refaz a cada instância do seu uso*” (p.17). Para estudar o que se transforma constantemente, por exemplo, o sujeito humano e a linguagem, podemos optar por analisar o singular relacionado-o com o seu contexto.

O estilo profissional, a personalidade - um certo jeito particular de ser que cada um de nós possui - são formados a partir da pressão exercida pelos sistemas normativos, a economia, a política, a cultura etc. Porém, essa pressão não se exerce sobre algo inerte; pelo contrário, o sujeito humano transforma-se constantemente. A liberdade humana para nós define-se em termos de *autonomia relativa* (ELIAS, 1994) ou, como diria GINZBURG (1987), “*assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes - uma jaula flexível e invisível - dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um*” (p. 27).

Para fundamentar o presente trabalho, baseamo-nos em alguns conceitos importantes, provenientes do campo da História; estes nos auxiliaram a compreender melhor nosso campo de estudo, o tipo de pesquisa que realizamos e o método de trabalho que utilizamos. Falaremos primeiramente sobre o Paradigma Indiciário, das possibilidades que ele trouxe para o nosso trabalho.

Como GINZBURG (1989), consideramos que a realidade (aquilo que tem significado para os homens) não é transparente, não fala por si só; a realidade caracteriza-se por uma espécie de opacidade que concentra elementos diversos: político, ideológico, econômico, artístico, ético, entre outros; entretanto, segundo este autor, podemos encontrar *zonas privilegiadas* que

⁷ Acréscimo nosso.

fornece *sinais e indícios* que possibilitam traduzir e interpretar essa *opacidade*.

A compreensão da densidade do real na perspectiva do Paradigma Indiciário pressupõe que o pesquisador esteja atento a sinais e indícios históricos, muitas vezes desconsiderados por uma perspectiva tradicional de História. Tal postura também requer numa mudança de escala de observação da realidade. A atenção aqui se volta para o micro não porque se tenha definido assim de antemão: trata-se de uma necessidade delineada e ajustada na constituição do objeto de estudo. No caso de nossa pesquisa, essa necessidade vinculou-se a uma suposição: o acesso ao processo de constituição do sujeito é dado por ele próprio e por suas vivências cotidianas (REY, 1996). A experiência cotidiana do sujeito possui um caráter singular e se revela nos detalhes; estes, por sua vez, só podem ser compreendidos quando articulados ao contexto histórico do sujeito. Neste sentido, concordamos com LEVI (1992) quando ele afirma que *“a escala (de análise⁸) tem sua própria existência na realidade”* (p. 138); sendo assim, cabe ao pesquisador, traduzir ou reconstruir seu campo de estudo de forma inteligível.

A adoção da suposição anterior nos fez conceber a constituição do sujeito como sendo um processo que envolve a realização de operações cotidianas que envolvem golpes de vista e intuição (GINZBURG, 1989).

O Paradigma Indiciário e a Micro-História inscrevem-se no movimento denominado de Nova História. Trata-se de um movimento de historiadores que se contrapõe às definições e ao modo de trabalhar da História tradicional, centrada nos acontecimentos políticos. Segundo BURKE (1992), *“a base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. (...) Esse relativismo destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história”* (p. 11). Uma referência importante para os historiadores que participam do movimento da Nova História é o trabalho, nas décadas de 70 e 80, de Le Goff e, antes dele, também na França,

⁸ Acréscimo nosso.

a partir de 1929, os trabalhos de Lucien Febvre, March Bloch e de outros, em torno da Revista dos Annales.

No caso do Paradigma Indiciário ou da Micro-História, o que se pretende é produzir um conhecimento que revele significados que não são diretamente visíveis na realidade. O que se busca é explorar *formas de saber tendencialmente mudas - no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas e nem ditas*” (GINZBURG, 1989: 179). Para BURKE (1992), os resultados produzidos na perspectiva da Micro-História podem ser encarados como *drama social*, ou seja, “*um acontecimento que revela conflitos latentes e assim esclarece as estruturas sociais*” (p. 343).

Portanto, na perspectiva da Nova História, o que se busca é

“uma descrição mais realista do comportamento humano, empregando um modelo de ação e conflito do comportamento do homem no mundo que reconhece sua - relativa - liberdade além, mas não fora, das limitações dos sistemas normativos prescritivos e opressivos. Assim, toda ação social é vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante, oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais” (LEVI, 1992: 135).

Se, por um lado, a Micro-História permite enfocar e apresentar a história na perspectiva de acontecimentos que anteriormente eram considerados como insignificantes e periféricos - uma vez que considera que “*tudo tem uma história*” (BURKE, 1992: 11) e que “*a realidade é socialmente ou culturalmente construída*” (Idem, ibidem)” - por outro, também permite levantar alguns questionamentos ou dúvidas importantes em relação às definições e procedimentos da Nova História.

Em primeiro lugar, cabe reconhecer que a Nova História, ou a *História vista de baixo* (BURKE, 1992) - a Micro-História é uma de suas variações - pressupõe um conceito amplo de cultura, uma vez que, sem isso, não seria possível identificar e constituir novos objetos de estudos históricos, tais como o

cotidiano, as imagens, o corpo, as mulheres, a leitura etc.. Porém, diante de um conceito tão amplo, deveríamos questionar sobre “*o que não deve ser considerado como cultura?*” (BURKE, 1992: 12) Considerar que todas as ações, relações e artefatos humanos são produtos culturais, torna difícil, segundo o autor, precisar o que não é cultura.

Segundo: não há uma definição comum a respeito do que seja a Nova História. No caso de tentarmos elaborar alguma definição, só poderemos fazê-lo indiretamente por aquilo que não é e de acordo com o que se opõe (BURKE, 1992). Poderíamos dizer então, que a Nova História opõe-se à História tradicional, centrada na elaboração de uma narrativa de “grandes” fatos políticos. Sendo a pretensão da Nova História construir uma história total e uma vez que ela se dirige a aspectos da realidade tradicionalmente deixados de lado - porque se considerava que tais aspectos não têm importância histórica ou por ausência de instrumentos metodológicos adequados para o estudo - descobre uma infinidade de novos objetos atraentes e interessantes, mas se defronta com a questão das fontes indiretas e inesperadas.

O problema das novas fontes da história, tais como a memória e a oralidade, trazem dificuldades para o trabalho do pesquisador à medida que não se constituem fontes de estudo documentais e por isso mesmo exigem outros procedimentos de análise, além daqueles tradicionais, centrados exclusivamente na descrição e na comparação. Buscam-se novas fontes para que seja possível constituir uma história na perspectiva dos que são colocados *em baixo* (BURKE, 1992) e desconsiderados pela história tradicional.

HOBBSAWM (1998) explica que a História vista de baixo, a História das pessoas comuns e dos movimentos populares, constitui-se a partir dos movimentos de massa e do crescimento do movimento operário no século XIX; até então,

“o ramo prático da política da classe dominante(...) poderia normalmente prosseguir sem muita coisa além de uma ocasional referência à massa da população dominada. Essa massa podia ser

pressuposta, exceto em circunstâncias muito excepcionais - como as grandes revoluções ou insurreições sociais. Isso não quer dizer que ela estivesse satisfeita, nem que não tivesse de ser levada em conta. Meramente significa que os termos da relação eram dispostos de tal forma que as atividades dos pobres normalmente não ameaçavam a ordem social” (p. 217).

A terceira questão que tem desafiado os pesquisadores que realizam seus trabalhos na perspectiva da Nova História é de ligar seus objetos com as tendências gerais do movimento social e histórico. Mesmo reconhecendo todas as dificuldades que a nova história deve enfrentar e criticando a influência excessiva da antropologia e da sociologia - principalmente a falta de consideração para com a influência das transformações na sociedade e na cultura - na definição dos objetos e dos métodos da Nova História, HOBBSAWM (1998) parece compartilhar algumas das preocupações assumidas pela Nova História ao dizer que

“a natureza das fontes para tal estudo raramente permitiu que o historiador se confinasse ao mero estudo e exposição factuais. Logo de saída ele era obrigado a construir modelos, quer dizer, encaixar seus dados parciais e dispersos em sistemas coerentes, sem os quais seriam pouco mais que anedóticos. O critério para tais modelos é ou deve ser o de que seus componentes se encaixem num conjunto e forneçam uma orientação, tanto para a natureza da ação coletiva em situações sociais específicas, quanto para seus limites” (p.100).

A partir dos questionamentos anteriores, vemos constituir um problema fundamental, retratado pela polêmica estabelecida entre marxistas e aqueles que se articulam em torno do movimento da Nova História. Uma questão parece ser a mesma para ambos os grupos: trata-se de buscar elaborar uma compreensão e construir um método de trabalho da história real em oposição à história tradicional romântica ou positivista, considerada idealista. Porém, os caminhos buscados para a realização deste empreendimento são diferentes e muitas vezes opostos.

Os dois grupos criticam-se mutuamente e dentro de cada um deles encontramos matizes conceituais diversos, representados por diferenças entre autores ou sub-grupos. Em termos resumidos, podemos dizer que, para o primeiro grupo, influenciado pelo trabalho de Marx, a questão da produção da história e do conhecimento histórico coloca-se em termos do historiador trabalhar com o modelo do materialismo histórico; para o segundo, a escrita real constrói-se à medida que a perspectiva do historiador se transforma, adequando-se aos distintos objetos enfocados. Para o primeiro, trata-se de encarar a história a partir da noção de sistema; para o segundo, o desafio é estabelecer relações entre várias estruturas sociais e compreender a diversidade e a singularidade dos efeitos produzidos a partir destas relações.

O segundo grupo acusa o primeiro de ser excessivamente economicista e rígido, criticando-o por ser incapaz de incorporar as questões relativas à cultura e à ideologia ao seu sistema explicativo; o primeiro acusa o segundo de fixismo nas estruturas e de desatenção para a dinâmica das mudanças históricas e de uma forma extrema, de a-teoricismo, até porque o grupo da Nova História admite a interdisciplinaridade como estratégia conceitual e metodológica importante e válida.

Com o primeiro grupo, aprendemos que é importante olhar para realidade como instância que dirige a construção do conhecimento e que todo conhecimento é referente a um determinado contexto sócio-histórico; com o segundo, aprendemos que a produção do conhecimento implica numa certa leitura da realidade - portanto, é relativa a sujeitos e produzida por sujeitos - que deve ser capaz de incorporar as especificidades e os detalhes.

Portanto, na presente pesquisa, buscamos compreender a polêmica instaurada entre estas duas posições; a partir do aprendizado que isso nos possibilitou, buscamos organizar nosso olhar para a realidade privilegiando o estudo da singularidade de duas professoras, entendendo que esta singularidade é constituída nas tramas cotidianas da escola.

3.1- A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR E “AS ARTES DO FAZER”.

Os estudos da vida cotidiana adquiriram maior importância na década de 70: os trabalhos de Henri Lefebvre - “Crítica da Vida Cotidiana” - e Agnes Heller - “La Sociologia de la Vida Cotidiana” - são representantes desse movimento que acontece no campo da filosofia, da historiografia e da sociologia e que se estende para a área da educação.

Na década de 80, no campo educacional, trabalhos como o de ESPELETA e ROCKWELL (1989) e de PENIN (1994) são fundamentais para o ingresso nos estudos do cotidiano escolar. De acordo com FONTANA (1997), apesar de encontrarmos fundamentos teórico-metodológicos diversos nos trabalhos que focam o cotidiano escolar - desde a Psicanálise, a História do Cotidiano, Análise do Discurso, Filosofia, as Abordagens Cognitivistas e outros - podemos dizer que estes estudos têm em comum o fato de que se situam num *“ponto de confluência entre os modos de ser do indivíduo e da sua cultura”* (p. 31). A autora acredita que o mérito dos estudos do cotidiano residem na possibilidade de compreender as atividades docentes como materialidade e como lugar onde os professores constituem-se como sujeitos.

KRAMER (1993) considera que os estudos que se voltam para o cotidiano permitem pensar o homem na sua totalidade e singularidade. Entre totalidade e singularidade existe uma ligação que pode ser compreendida por meio da interrelação que se estabelece entre cotidianidade e história. Segundo a autora, estas duas dimensões *“se interpenetram e separá-las é mitificar uma ou outra, porque sem história o cotidiano se torna vazio, e sem a cotidianidade a história se transforma num imenso monumento imutável”* (p. 35).

DIAS-DA-SILVA (1994) considera que os estudos do cotidiano contribuem para que enxerguemos a escola a partir das possibilidades de construção que se articulam nesse espaço:

“talvez o aspecto mais promissor desses trabalhos seja um tom de ‘esperança’ pedagógica que se destila ao revelar ou desvelar a presença na escola pública brasileira (tão vilipendiada!) de práticas pedagógicas bem sucedidas, movimentos de sabotagem e desobediências ao conservadorismo nas relações educacionais. São estudos que revelam pistas da presença da resistência (e não apenas da dominação) a um sistema social injusto, desigual e autoritário” (DIAS-DA-SILVA, 1994: 40).

Podemos dizer então que o cotidiano recoloca a questão do sujeito, uma vez que o objeto desta história constitui-se à medida em que se opõe à visão da história tradicional, centrada principalmente nas questões sócio-econômicas e nas grandes instituições. Essa oposição implica em buscar conhecer a vida cotidiana de homens comuns. Podemos dizer também que, ao nos voltarmos para o sujeito, ingressamos na dimensão histórica da cotidianidade, pois a experiência histórica do sujeito está dada por sua vida diária.

A negação do cotidiano como dimensão histórica importante está relacionada com a organização moderna das sociedades, a correspondente institucionalização/hierarquização de lugares e saberes e a produção do homem moderno. Sendo assim, considera-se que a história não se encontra em qualquer lugar e nem em qualquer tempo; ela se dá a conhecer por setor ou setores da sociedade considerados básicos (a economia, a política e o estado) e esse conhecimento só é possível à medida em que existe um acúmulo de acontecimentos e da passagem do tempo. Na perspectiva da História tradicional, a explicação para o que somos ou o modo através do qual vivemos, localiza-se sempre em espaços e numa dimensão que, aparentemente, opõem-se ao cotidiano; nesta concepção coloca-se de lado *“a prosa do mundo”* (LEFEBVRE, 1991), o tempo presente, o cotidiano e as experiências das pessoas.

A História não escapa dessa grande operação que fundamenta as ciências modernas. O passado é tomado como o seu objeto (distante). O passado passa a ser a referência que organiza nossa compreensão do tempo e

que determina os significados do presente e do futuro que, na verdade, o complementam.

A compreensão da História se constituiria à medida em que se olha para trás e que se apreende a razão de ser dos acontecimentos e da vida de cada um e de todos; a pretensão é a compreensão total dos acontecimentos e de seus desdobramentos. A respeito dessa pretensão, ELIAS (1998) comenta que, “*o domínio cognitivo das ligações através de distâncias maiores no tempo e no espaço foi um componente indispensável do processo mediante o qual o saber humano reduziu seu conteúdo imaginário e aumentou sua congruência com o real*” (p. 142)

Apesar da importância dos autores citados anteriormente para a compreensão do cotidiano, encontramos em Michel de Certeau e na sua obra “A Invenção do Cotidiano”, uma discussão e um tratamento da questão que nos interessou sobremaneira.

ALVES e OLIVEIRA (1998) consideram que a importância do trabalho de Certeau reside no fato de que ele formula um modelo de análise do cotidiano que se propõe a superar limites do modelo científico e estatístico em voga. Segundo as autoras, Certeau apresenta “*um novo modelo de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas, de um lado, pelo sistema (social)⁹ e, de outro lado, pelos sujeitos ‘praticantes’ em sua vida cotidiana*” (p. 3)

Podemos tentar compreender o processo de negação/retorno do cotidiano através das idéias desenvolvidas por CERTEAU (1994). Segundo o autor, nas sociedades modernas ocidentais, a negação do cotidiano ocorre como contrapartida da operação que produz a ciência e o discurso científico: isolar objetos e colocá-los do avesso. Essa operação apenas coloniza determinadas regiões, mas não as extingue; ao isolar e inverter determinados aspectos da realidade - por exemplo, o passado como referência da história e a razão como referência do comportamento humano - constitui-se também seus outros: o

⁹ Acréscimo nosso.

cotidiano, a des-razão e seus movimentos particulares. É justamente esse pulsar do cotidiano que Certeau tenta apreender.

O que primeiramente nos chamou a atenção na produção deste autor foi exatamente o que ALVES E OLIVEIRA (1998) sublinham a respeito dele, ou seja, um entendimento do cotidiano como espaço-tempo de produção de práticas e não apenas como *“lugar de repetição e de reprodução de uma estrutura social”* (p.2). CERTEAU (1994) analisa as práticas cotidianas dos consumidores supondo que sejam do tipo tático.

A cultura comum e cotidiana é seu campo de estudo e ele a entende enquanto apropriação ou re-apropriação; a partir desse campo, delimita uma linha de pesquisa - o estudo do consumo ou da recepção, considerados como maneiras de praticar - e define como tarefa teórica a elaboração de modelos de análise que correspondam às trajetórias percorridas pelas práticas.

CERTEAU (1994) esclarece que o trabalho de pesquisa - que se estendeu de meados de 1974 até 1978 e que foi publicado na França, pela primeira vez, em 1980 com o nome *A Invenção do Cotidiano* - originou-se *“da interrogação sobre as operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina”* (p.37). GIARD (1994), colaboradora de Certeau na pesquisa, confirma que a intenção do trabalho desenvolvido *“era refutar as teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a manipulação dos comportamentos”* (p.27).

Em segundo lugar, o que nos ligou ao pensamento de Certeau foi o fato de que, durante o tempo em que estivemos na escola de 2º Grau, e mesmo depois quando revíamos nossas transcrições e Notas de Campo e também quando líamos determinadas pesquisas sobre a escola e a sala de aula, éramos tomados por uma sensação de insatisfação com o modo pelo qual o professor era retratado: como poderíamos explicar e entender o processo de constituição de professoras, o trabalho que elas realizavam e as relações estabelecidas na escola de uma maneira mais próxima daquilo que vivenciávamos e que era mais

do que o resultado de repressão e também não coincidia totalmente com alienação, fenômenos associados com a reprodução.

A dificuldade que encontramos para compreender o que vivenciávamos na escola estava relacionada com o fato dos acontecimentos cotidianos não se encaixarem em explicações simples e lineares, do tipo causa-efeito; como nos lembra LUDKE (1998), esse tipo de relação deixou de ser buscado, *“já que implicam um reducionismo incompatível com a densidade do objeto de estudo da pesquisa educacional”* (p. 27) Não nos contentávamos assim, com a visão das professoras como indivíduos que apenas reproduziam ou consumiam produtos fabricados por outros: teorias educacionais ou psicológicas, didática, regras, hierarquias e modismos correntes no dia-a-dia da escola.

Os acontecimentos da escola e a sala de aula teimavam em sinalizar outras questões: uma aparente des-funcionalidade constante, que primeiramente denominamos de bagunça, ausência de ordem; depois, por causa da persistência dos acontecimentos e de nossa aproximação com os sujeitos da escola, começamos a perceber que existia uma outra lógica (se é que se pode dizer assim!) no cotidiano da instituição. O que estava em jogo ali era um tipo de criatividade que nos parecia muito diferente, uma criatividade dispersa; uma criatividade que não se pensa e que se mostra no fazer e não em um discurso educacional articulado.

Causava-nos estranheza o fato de que, na escola como um todo e nas aulas de Psicologia Educacional em particular, prevalecia um certa imediatividade das ações realizadas. As ações realizadas eram articuladas prevalentemente por regras que não eram mencionadas e nem formuladas verbalmente. Muitas vezes percebíamos que ações realizadas desdiziam o que havia sido planejado e até mesmo o próprio discurso oficial. A cada dia constituíam-se novas e diversificadas tarefas e a ação desenvolvida para atender a essas tarefas-demandas dependia da forma pela qual ela era apreendida pelo professor ou pelo grupo de professores ou alunos. Passamos a

perceber que o cotidiano da escola era formado por instantâneos de ações que colocavam na ordem do dia o julgamento dos professores, as circunstâncias e as ocasiões. Esse jogo cotidiano aparecia como um pulular de ações desconexas.

Constatamos então que o fazer (e o fazer-se) cotidiano do professor indicava um outro tipo de ligação entre o agir e o pensar, mesmo porque nos recordávamos que *“não se devem tomar os outros por idiotas”* (CERTEAU, 1994: 39). Encontramos na escola e nas aulas um jeito de fazer tático e não apenas consumo. Como diz CERTEAU (1994), trata-se de uma produção, *“uma poética escondida”, “artes do fraco”, que “não se faz notar com produtos próprios mas nas ‘maneiras de empregar’ os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”* (p.39)

Certeau não se contenta em analisar uma presença e a circulação de representações; ele analisa como usuários - supostamente dóceis e consumidores - manipulam produtos e representações. Para o autor, essas maneiras de produzir podem ser caracterizados como *“artes de fazer”* ou como *“consumo combinatórios e utilitários”*. Segundo CERTEAU (1994), *“essas práticas colocam em jogo uma ratio ‘popular’, uma maneira de combinar indissociável de uma arte de utilizar”* (p.42).

As maneiras através das quais o homem comum usa ou reemprega produtos alheios dependem de situações sociais - circunstâncias - e de relações de forças - ocasiões. Segundo CERTEAU (1994), esse senso de ocasião compara-se a uma operação de caça que envolve lances, golpes e truques singulares e pode ser exemplificado pela enunciação proverbial, onde a finalidade é colocar bem uma sentença ou frase espirituosa. Um provérbio que já fora mil vezes dito, é utilizado de forma nova, dependendo do momento, do lugar onde se joga e do interlocutor com o qual se joga: *“artes de dizer”*. Portanto, CERTEAU (1994) considera que *“algo essencial se joga nessa historicidade cotidiana, indissociável da existência dos sujeitos que são atores e autores de operações conjunturais”* (p.82).

CERTEAU (1994) explicita sua concepção acerca da produção cotidiana nos seguintes termos:

“sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião” (p.47).

Devemos ressaltar que, para CERTEAU (1994), os bens culturais constituem o campo, o *repertório*, a partir do qual os usuários produzem suas operações. Esta produção, normalmente qualificada como consumo, caracteriza-se

“por astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos” (p.94).

Podemos dizer então que as práticas cotidianas são definíveis como manipulações internas à ordem estabelecida (CERTEAU, 1994): longe de serem uma revolta local que pode ser classificada, são uma *subversão comum e silenciosa* (CERTEAU, 1994: 308, 309) de onde se pode destacar duas características importantes: *“a ubiqüidade do lugar e os fracassos no tempo”* (Idem, ibidem).

CERTEAU (1994) considera que a língua é um terreno privilegiado para se encontrar as formalidades próprias das práticas cotidianas. Neste sentido, toma o enunciado como um modelo de utilização dos produtos culturais, modelo que relaciona atos e circunstâncias e que *“remete aos traços que especificam o ato de falar (prática da língua) e são efeitos dele”* (p.96).

Esse modelo de utilização visualizado no enunciado e que corresponde a usos, a formalidades e a inventividades particulares, pode ser analisado pelo prisma das relações que mantém com um sistema ou ordem.

Neste caso, Certeau (1994) apresenta quatro características que se fazem presentes num enunciado e indicam tal relacionamento. O enunciado supõe:

1- “uma efetuação do sistema lingüístico por um falar que atua as suas possibilidades (a língua só se torna real no ato de falar)”; 2- *“uma apropriação da língua pelo locutor que a fala”;* 3- *“a implantação de um interlocutor (real ou fictício) e por conseguinte a constituição de um contrato relacional ou de alocação (a pessoa fala a alguém)”;* 4- *“a instauração de um presente pelo ato do ‘eu’ que fala, e ao mesmo tempo, pois o ‘presente é propriamente fonte do tempo’, a organização de um temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um ‘agora’ que é presença no mundo” (p.96).*

Estas características que o enunciado supõe e que implicam num realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional e situar-se no tempo, podem ser encontradas em outras operações não lingüísticas cujo uso depende do consumo.

Neste sentido, CERTEAU, GIARD e MAYOL (1996) analisam o morar (as práticas de um bairro operário de Paris: a conveniência, a sexualidade, as relações familiares, a divisão da casa, o comércio, o final de semana, entre outras práticas) e o cozinhar (artes da alimentação e da nutrição: o menu, a compra e arrumação dos mantimentos, a aprendizagem culinária, o papel do homem na cozinha etc.) como atividades cotidianas que se caracterizam como artes de fazer: “cultura ordinária”, “ciência prática do singular” (CERTEAU, GIARD E MAYOL, 1996: 341) Segundo nossa compreensão, essas características também se fazem presentes no fazer cotidiano de professores - artes de ensinar - e nos ajudam a compreender como o professor constitui-se no jogo cotidiano da escola: aprender a ensinar.

CERTEAU (1994) precisa a natureza das operações de consumidores analisando-as também pelo prisma de “relações de forças”, tomando como referência a “polemologia”, ou seja, supõe que estas práticas produzem-se numa espécie de combate, *“jogos entre o forte e o fraco” (p.97)*

Segundo o autor, a estatística não se mostra adequada para captar esse jogo de força, uma vez que ela

“se contenta em classificar, calcular e tabular esses elementos (relativos a um lugar próprio¹⁰) - unidades ‘léxicas’, palavras publicitárias, imagens televisivas, produtos manufaturados, lugares construídos etc. - e o fazem com categorias segundo taxinomia conformes às da produção industrial ou administrativa” (p.98).

Para dar visibilidade a essas práticas que evocam movimentos temporais no espaço, CERTEAU (1994) estabelece uma distinção e a relação entre estratégias e táticas. Segundo ele, a estratégia é referente a um sujeito de querer e poder (uma empresa, uma cidade, um exército, uma instituição científica etc.) e

“postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos da pesquisa etc.)” (CERTEAU, 1994: 99).

O corte que a estratégia instaura entre o lugar próprio e seu outro - e o faz de acordo com uma racionalidade estratégica, *gesto cartesiano*, desdobramento da modernidade científica, política ou militar - produz efeitos importantes: primeiro, o lugar próprio a partir do qual as estratégias articulam-se é *“uma vitória do lugar sobre o tempo”* (CERTEAU, 1994: 99); segundo, este lugar próprio implica *“num domínio dos lugares pela vista”*: *“prática panóptica”* (Idem. p.100); terceiro, que o poder do saber estratégico baseia-se na *“transformação das incertezas da história em espaços legíveis”* (Idem, ibidem).

Portanto, as estratégias são ações que, de acordo com seu postulado de poder (um próprio), constituem lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) e articulam *“lugares físicos onde as forças se distribuem”* (CERTEAU, 1994: 102)

Em relação às estratégias, as táticas são ações construídas na ausência de algum objeto próprio. “A tática não tem por lugar senão o do outro”(…) “é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ e no espaço por ele controlado” (Idem. p. 100). As táticas são ações que dependem das ocasiões, do aproveitamento do tempo, da rapidez dos movimentos, “dos cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos” (Idem. p. 102) e também do movimento peculiar da memória: “longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de **crer**¹¹ nos possíveis, e de esperá-los vigilante, à espreita” (Idem, p.163).

Aquilo que o consumidor ganha com seus golpes, resultado de táticas desenvolvidas, ele não acumula e nem guarda, pois está sempre jogando para produzir ocasiões e tirar partido de lugares que não são próprios e de produtos que não fabricou. As táticas dos consumidores operam como “bricolagens ou trampolinagens” (acrobacias e trapaçarias).

CERTEAU (1994) considera o ato de ler como o paradigma da atividade tática. Segundo o autor,

“ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática e àquela luz implacável que, em Genet¹², materializava o inferno da alienação social” (Idem. p. 269).

Nesse sentido, CERTEAU (1994) considera que os leitores,

“longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, são cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (p. 270).

¹⁰ Acréscimo nosso

¹¹ Grifo do Autor.

¹² Jean Genet (1910-1986), francês, escreveu histórias para o cinema, tais como *Poison* (1991), *Black Mirror* (1981), *The Maids* (1974), entre outras. O seu filme mais conhecido é *Querelle* (1982).

A *dialética* que dirige a tática pode ser iluminada pela arte da sofística, ou seja, trata-se de *“fortificar ao máximo a posição do mais fraco”* (p. 102), diz CERTEAU (1994), citando Aristóteles. Com isso, o autor destaca nas táticas uma criatividade intelectual tenaz, sutil, astuciosa e incansável que se mobiliza em qualquer ocasião do cotidiano, em terrenos que não são seus e sem obedecer às regras da razão.

Enfim, podemos dizer que

“as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 1994: 102).

Em relação ao pensamento de Certeau, é preciso mencionar ainda uma última questão importante que, ao nosso ver, auxilia na compreensão do cotidiano do professor e do processo que o constitui como tal.

CERTEAU (1994) formula uma pergunta que nos interessa: *“do ‘saber-fazer’ não discursivo, essencialmente sem escritura (...) qual será o estatuto”* (p. 136)? Ele mesmo responde que se trata de um saber *“selvagem”, “feito de operatividades múltiplas”* (Idem). Explica ainda que a proliferação desse saber operativo *“não obedece à lei do discurso, mas obedece já à lei da produção, valor último da economia fisiocrata e depois capitalista”* (p.137).

Certeau explica mais sobre a natureza desse saber tático e o faz recusando a divisão ideológica entre os saberes e também a sua hierarquização social. Comenta, então, sobre o modo através do qual essas práticas foram historicamente despojadas de seu saber, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, se tornaram detentoras de seu segredo.

Segundo o autor, a partir do século XVI, *“a idéia de método abala progressivamente a relação entre o conhecer e o fazer”* (CERTEAU, 1994: 136). Poderíamos dizer que o método científico ou experimental sistematiza, através de um discurso (ações discursivas-normativas), o saber-fazer cotidiano e

estabelece uma fronteira que primeiramente opõe “*as práticas articuladas pelo discurso às que não são*” (Idem, ibidem). Instaure-se uma oposição entre as ciências e as artes: as primeiras definem-se como “*línguas operatórias cuja gramática e sintaxe formam sistemas construídos e controláveis, portanto escrevíveis, as outras são técnicas à espera de um saber esclarecido e que lhes falta*” (CERTEAU, 1994: 137).

O movimento histórico que opera essa oposição, também define - segundo um critério de produtividade - um lugar de isolamento social para essas artes do cotidiano que passam a ter um valor de referência, “*por causa de sua operatividade*” (CERTEAU, 1994: 138) e um valor de vanguarda, “*por causa de sua sutileza experimental e manual*” (Idem, ibidem.) Essas artes constituiriam então, segundo Certeau, uma reserva: algo assim como “*Gatas Borracheiras*” que guardam o segredo das princesas e sobre as quais muitos pensam que estariam à espera do método e discurso científicos que as introduziria/transformaria no campo da escritura científica (para torná-las princesa).

Essa operação, que separa e isola as artes e as distingue da ciência, não se restringe a silenciar-las no momento em que se impõe o discurso científico como sistema de verdade; esta operação prossegue e, no século XIX, a pretensão passa ser educar/formar homens capazes de reunir em si a ciência e a arte; este homem foi pensado como o engenheiro - que seria o mediador entre o “*homem do teorema*” e o “*homem da experiência*” - e se constituiu no tecnocrata.

Esse lugar que foi pensado para o engenheiro corresponde “*ao trabalho que, ao longo do século XIX, de um lado isolou da arte as suas técnicas e, de outro, ‘geometrizou’ e matematizou essas técnicas*” (CERTEAU, 1994: 141). O saber-fazer vai sendo lentamente separado das ações que o articulavam num fazer e este fazer transforma-se em órgãos ou saberes técnicos que são colocados num espaço próprio, sob a jurisdição do engenheiro, subordinados a uma tecnologia. Nesse movimento, as práticas cotidianas tornam-se “*região*

folclórica” ou “uma terra duplamente silenciosa, sem discurso verbal como outrora e agora sem linguagem manual” (Idem, ibidem).

Subsiste ainda um saber, um “resto” que,

“abandonado pela colonização tecnológica, adquire valor de atividade ‘privada’, carrega-se com investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana, funciona sob o signo das particularidades coletivas ou individuais, torna-se em suma ao mesmo tempo legendária e ativa daquilo que se mantém à margem ou no interstício das ortopraxias científicas ou culturais” (Idem, p. 142).

As práticas cotidianas deixam entrever fragmentos ou metáforas desse resto, que se apresenta como saber tático e pode ser considerado como um “gosto” ou um “tato”. De acordo com CERTEAU (1994), as práticas cotidianas emprestam ao gosto as características de uma intuição “*ora artística, ora reflexa*” (p. 143). Trata-se pois, de “*um saber não sabido*” (Idem, ibidem), um saber sobre o qual os sujeitos não refletem. Porém, esse saber não se restringe a um princípio inapreensível. De acordo com a sua leitura de Kant, CERTEAU (1994) considera esse saber como “*um tato lógico, inscrito na órbita de uma estética, sob o signo de um juízo, condição a-lógica do pensamento*” (p.145).

Esse juízo ou julgamento, base do saber-fazer do homem comum no seu cotidiano,

“não se refere apenas à ‘conveniência’ social (equilíbrio elástico de uma rede de contratos tácitos) mas, de modo mais geral, à relação de numerosos elementos, e só existe no ato de concretamente criar um conjunto novo por uma articulação conveniente dessa relação com um elemento a mais, como se acrescenta um tom vermelho ou ocre a um quadro, modificando-o sem destruí-lo. A transformação de um equilíbrio dado em outro equilíbrio caracterizaria a arte” (Idem, ibidem).

Segundo CERTEAU (1994), o julgar (juízo comum) coloca-se pois,

“entre o entendimento que conhece e a razão que deseja” (...) “um equilíbrio subjetivo do imaginar e do compreender” (...) “tem a forma de um prazer, relativo não a uma exterioridade mas a um modo de

exercício: põe em jogo a experiência concreta de um princípio universal de harmonia entre a imaginação e o entendimento” (Idem, ibidem).

Portanto, esse tato que caracteriza o julgamento presente na tática cotidiana reúne uma “liberdade (**moral**), uma criação (**estética**) e um ato (**prático**)¹³” (CERTEAU, 1994: 147): artes de fazer.

4- SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA.

“Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros - transformando-a num produto sólido, útil e único?”
(O narrador. Walter Benjamim.)

Neste estudo, nosso interesse centra-se no processo de formação do professor; ao mesmo tempo, pretende enfrentar um grande problema da pesquisa educacional, que é falar de sujeitos e de seus processos constituintes. Esta dificuldade constitui-se não apenas pela complexidade do tema ou por causa de uma certa limitação das técnicas de coleta de dados utilizadas, mas também pela falta de clareza quanto ao fato de que o objeto de estudo precisa ser construído e que esta é uma tarefa fundamentalmente teórica. Segundo EZPELETA & ROCKWELL (1989), a suposição de que “a aplicação dos instrumentos

¹³ Os negritos que aparecem nessa citação foram feitos pelo autor.

supre a necessidade das idéias durante o processo de investigação” (p. 84) constitui-se a partir do desconhecimento dos limites e possibilidades das várias concepções epistemológicas para a produção do conhecimento.

Numa perspectiva positivista, a grande qualidade do pesquisador - tendo em vista a produção de um conhecimento objetivo - residiria em seguir os passos fixados pela pesquisa experimental, tornando-se pois um bom aplicador e, às vezes, um bom construtor de instrumentos. De acordo com esta perspectiva, o conhecimento é tido como um reflexo da realidade, cuja produção dependeria fundamentalmente de uma recepção correta dos órgãos do sentido. Deixa-se de lado qualquer consideração e questionamento a respeito do sujeito que realiza esta operação de conhecimento, sobre o processo de construção do conhecimento, sobre os resultados da mesma e a adequação dos procedimentos de pesquisa ao objeto estudado.

Não podemos esquecer que o sujeito é ativo. A realidade também é. O conhecimento não é algo pronto. O conhecimento é produzido através da utilização de procedimentos adequados. Estes procedimentos são definidos de acordo com o tipo de objeto em questão, com as possibilidades, inclusive subjetivas, do pesquisador e com os recursos metodológicos de cada época. Segundo REY (1997), a realidade vai sendo conhecida de forma progressiva e o conhecimento é tido como um permanente processo de diálogo com uma realidade histórica que também se transforma constantemente.

A feitura de uma pesquisa consiste pois, de acordo com a nossa visão, num processo de aprendizagem, ou se quiser, num processo de afinação, ou no estabelecimento de um diálogo (REY, 1997 e THOMPSON, 1978), do pesquisador com o objeto de estudo. Nesse processo de aprendizagem ou afinação - como a preparação de um instrumento musical para ser utilizado - sujeito e objeto de estudo sintonizam-se para produzir o conhecimento e o próprio método de trabalho.

Por entendermos a pesquisa como diálogo é que podemos dizer, como BOGDAN e BIKLEN (1994), que possuíamos um *plano flexível* de pesquisa.

Segundo estes autores, o planejamento da pesquisa qualitativa precisa ser feito de acordo com as necessidades do trabalho, pois os “ *investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando*” (p.84).

Esse processo de aprendizado, que caracterizou a construção de nossa pesquisa, explica, e de certo modo justifica, a realização de um trabalho de caráter etnográfico e nos conduziu a apresentar o problema/tema em questão, sob o prisma da história do cotidiano.

Consideramos que “*a etnografia na pesquisa educacional não é uma simples técnica, mas sim uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria*” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989: 35). São as concepções - definições constituídas pelo pesquisador na relação com o objeto de estudo - que determinam a escolha do caminho a ser seguido para a realização da pesquisa e à medida que esta se desenvolve e se materializa, as concepções e definições iniciais vão sendo transformadas ou substituídas. A partir do conhecimento produzido, a realidade estudada também sofre um certo tipo de transformação, passando a ser vista de uma forma diferenciada. REY (1997) comenta esse imbricado processo de construção de conhecimento nos seguintes termos;

”o conhecimento é uma forma de construção que, expressando-se através do objeto, configura-se sobre a base de outro conjunto de fatores que são irredutíveis à relação sujeito-objeto: os processos sociais que mediatizam esta construção, o desenvolvimento histórico da teoria, os processos de construção da ciência etc” (p. 6, 7).

Portanto, a realização de uma pesquisa envolve as opções do pesquisador frente à realidade estudada e estas opções são tomadas de acordo com as possibilidades disponíveis em um certo contexto social.

Um trabalho de pesquisa como o nosso, que se fundamenta numa concepção de vida cotidiana “*significa algo mais que chegar e observar o que ali*

(na escola)¹⁴ *ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola*” (EZPELETA & ROCKWELL. 1989: 21). Sendo assim, com o desenrolar de nosso trabalho e explicitação dos fundamentos que dirigiam os nossos interesses de estudo, durante o ano de 1997, freqüentamos uma escola de 2º grau da rede municipal de ensino em Uberlândia - MG, para tentar compreender o processo de constituição do professor a partir do cotidiano da sala de aula de um curso noturno de Magistério (2º Grau).

Acreditávamos, e continuamos afirmando, que o modo de ser deste profissional constitui-se a partir de um amplo processo que inclui desde a vivência na graduação, em outros cursos de formação e, principalmente, o exercício profissional propriamente dito - todos esses aspectos reunidos na dinâmica da história em geral e da história de cada pessoa em particular.

Durante o primeiro semestre de nossa permanência na escola, participamos dos acontecimentos da instituição sem a preocupação de selecioná-los: reuniões pedagógicas, o dia-a-dia na sala de professores e no pátio da escola etc. Num primeiro momento da pesquisa nossa atenção foi ampla e voltava-se para os movimentos e processos da escola como um todo, uma vez que os processos em curso na sala de aula não se constituem por si só. A sala de aula tem suas especificidades; mas para compreendê-las é necessário relacioná-las ao todo institucional da escola.

Não consideramos a vida cotidiana na escola apenas como um recorte do movimento histórico mais amplo ou como simples reflexo das estruturas sociais determinantes. O cotidiano da escola e da sala de aula constitui uma unidade ou totalidade que reúne aspectos gerais e singulares da história dos grupos e das pessoas e diz respeito às experiências diárias da vida e a um conhecimento da vida diária.

Nossa atuação profissional na Psicologia nos levou a observar e analisar o movimento geral da sala de aula e da escola a partir de alguns

¹⁴ Acréscimo nosso.

interesses particulares, ou seja, tentamos compreender aquela escola, aquele grupo, suas particularidades, formulando questões voltadas para o âmbito do processo de ensino-aprendizagem, buscando compreender o funcionamento dos sujeitos envolvidos neste processo, principalmente o trabalho de professoras da disciplina Psicologia Educacional.

A compreensão sobre o que é e como acontece o processo de ensino-aprendizagem não diz respeito somente à Psicologia; trata-se de um acesso para a Educação que pode ser utilizado por outras áreas do conhecimento. No caso da Psicologia, buscam-se explicações referentes ao funcionamento do sujeito humano no processo educacional, o que no nosso caso específico implicava em buscar respostas para as seguintes perguntas: Como os sujeitos tornam-se professores de psicologia? Como vem se dando a relação do conhecimento psicológico e a prática educativa desenvolvida num curso de magistério (2^o grau)? Tais questões constituíram balizas importantes para o direcionamento de nossa pesquisa, inclusive no momento de análise e interpretação dos dados.

A apreensão do processo de constituição do professor no dia-a-dia da sala de aula relaciona-se ao conhecimento profundo da escola como um todo. O processo de conhecimento da escola pode ser caracterizado como envolvimento ativo do pesquisador com esta instituição, tendo em vista a elaboração do que GEERTZ (s/d) qualifica de uma “*descrição densa*” que, espera-se, possa produzir respostas para os questionamentos formulados na pesquisa.

BURKE (1992) aceita a designação de GERTZ (s/d) para a pesquisa etnográfica e explica o que entende por descrição densa:

“a descrição densa serve portanto para registrar por escrito uma série de acontecimentos ou fatos significativos que de outra forma seriam imperceptíveis, mas que podem ser interpretados por sua inserção no contexto, ou seja, no fluxo do discurso social. Essa abordagem é bem-sucedida na utilização da análise microscópica dos acontecimentos mais insignificantes, como um meio de se chegar a conclusões de mais amplo alcance” (p.142).

O envolvimento ativo do pesquisador com a escola, no presente trabalho, pautou-se pela preocupação em produzir um conhecimento que se apresentasse portanto, como resultado de um diálogo com as *evidências* do objeto de estudo. De acordo com os objetivos de nossa pesquisa não podíamos deixar de lado aquilo que muitos consideram como *acontecimentos insignificantes* (BURKE, 1992), pois eles são a substância de uma história do cotidiano.

A pesquisa do cotidiano de uma sala de aula apresenta uma dificuldade importante, qual seja, analisar os eventos aparentemente insignificantes do dia-a-dia, considerando-os de acordo com a sua particularidade, sem perder de vista sua conexão com movimentos históricos mais amplos. Podemos entender melhor a importância dessa conexão, por meio das seguintes considerações de HELLER (1994): “*a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social*” (p. 20).

Acreditamos assim que o grande desafio do presente estudo é o de formular um conhecimento que seja adequado à compreensão da dinâmica do processo histórico (social e subjetivo) em curso na escola e, mais especificamente, na sala de aula.

O conhecimento produzido é sempre aproximado e nunca definitivo: o conhecimento não reproduz a realidade estudada e tampouco pode ser considerado uma ficção; trata-se de um produto específico da atividade humana. Como as evidências não falam por si mesmas, o conhecimento é o resultado de um diálogo - regulado pela lógica histórica - estabelecido com aquelas. Este diálogo nos permite “*ver sentido na realidade objetiva, compreendê-la e conhecê-la*” (THOMPSON, 1981: 67).

O valor da História, como fluxo dialético que produz os acontecimentos e a vida humana, como possibilidade de compreensão deste movimento e de produção do conhecimento, também se faz presente nos trabalhos de VYGOTSKY (1989) quando afirma que

“estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (p. 74).

De acordo com VYGOTSKY (1989), a preocupação com a história nos estudos de Psicologia é importante não porque permite estudar o comportamento no passado, como muitos estudiosos pensavam; a Psicologia historicamente orientada tem por objetivo estudar *“o processo vivo”* (p.79) e *“o fluxo dinâmico”* (Idem) do processo de desenvolvimento humano.

No nosso caso, as evidências consideradas foram se constituindo por meio do diálogo que estabelecemos com os sujeitos da escola e com os processos que a caracterizavam. O nosso intuito era conhecer o fluxo da instituição. Foi assim que decidimos, num segundo momento da pesquisa, a partir do 2º semestre de 1997, centrar nossa atenção em alguns acontecimentos cotidianos, principalmente na dinâmica das aulas da disciplina de Psicologia Educacional e para as relações intersubjetivas que a caracterizavam.

A produção do conhecimento, fundamentado num diálogo historicamente dirigido, permitiu que considerássemos as atividades realizadas na escola de acordo com o conceito de *“experiência humana”*, elaborado por THOMPSON (1981):

“os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres,’ mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida

(muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (Idem. p.183).

O conceito anterior reforçou também a nossa convicção de que, para estudar constituição de sujeitos, é preciso, em primeiro lugar, estar em contato com estes sujeitos e, em segundo lugar, é preciso considerar os processos subjetivos que os constituem. A pesquisa sobre o processo de constituição de professores, no nosso caso, intentou compreender o processo de constituição de professores, ou seja, como se articulavam, no dia-a-dia da sala de aula da disciplina Psicologia Educacional, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento docente.

Ao pretendermos estudar tal questão, foi necessário que desenvolvêssemos uma outra forma de considerar o professor e seu trabalho. Neste sentido, o conceito de experiência, anteriormente apresentado, juntamente com os conceitos de subjetividade e de estratégias/táticas cotidianas, apresentados respectivamente nas partes I e II desse estudo, mostraram-se muito valiosos e autorizaram-nos a tomar a produção de professores no cotidiano da sala de aula como evidência importante que pode responder pela formação deste sujeito.

Outra questão importante para nossa pesquisa foi o conceito de singularidade. Tal como REY (s/d), consideramos a singularidade como um nível legítimo da produção do conhecimento. Segundo este Autor, focar a singularidade do sujeito implica em tomá-lo *“como uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva”* (p. 31) e também considerar que *“a informação que um sujeito concreto expressa pode converter-se num momento significativo na produção do conhecimento, sem que tenha necessariamente que se repetir nos outros”* (Idem.).

REY (s/d) acredita que a definição de uma abordagem qualitativa de pesquisa para a Psicologia demanda uma revisão da epistemologia que tem sustentado a produção do conhecimento na área. Neste sentido, o autor afirma

que a possibilidade de investigar a questão do sujeito, levando em consideração sua subjetividade e singularidade, implica em reavaliar os procedimentos metodológicos que vêm sendo utilizados de acordo com os seguintes princípios: 1- *“o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa”* (p.27); 2- *“o caráter interativo do processo de produção do conhecimento”* (p.30) ; 3- *“a singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento”* (p. 31).

Nesse processo de buscar meios para poder compreender o processo de constituição do professor, confirmou-se para nós a validade do cotidiano - de seus elementos, de seus ritmos particulares - como evidência histórica fundamental. Os sujeitos mostram-se como tal no cotidiano e a cotidianidade compõe-se da ação e do pensamento de todo e qualquer homem e do homem como um todo.

De acordo com HELLER (1994), a vida cotidiana caracteriza-se pela espontaneidade, pragmatismo, economicismo, juízos provisórios, ultrageneralização, mimese, entonação, etc.; por isso mesmo, constitui-se num terreno propício à alienação, o que não quer dizer, prossegue a autora, que o cotidiano seja necessariamente alienado; a alienação concretiza-se quando as formas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana cristalizam-se e retiram do indivíduo a possibilidade de explicitação da realidade em que vive.

HELLER (1994) explica que o homem é um ser social, ou seja, ela considera que o homem só pode existir em sociedade. Nas sociedades anteriores ao capitalismo, o homem nascia membro de uma comunidade e recebia como dadas as condições de vida e os objetos de trabalho de que necessitava; quando o desenvolvimento da economia e da produtividade ultrapassou os limites dessa sociedade natural, o homem passou a nascer numa classe determinada e isso modificou o seu processo de socialização: *“com o aparecimento da divisão do trabalho (das sociedades de classe, da propriedade privada, da alienação) mundo e homem particular se diferenciam”*¹⁵ (p.31).

¹⁵ Tradução nossa.

Nas sociedades classistas, a condição do homem torna-se alienada, ou seja, o homem perde-se enquanto totalidade, sua consciência e suas ações tornam-se parciais. HELLER (1994) considera que, nas sociedades capitalistas, os homens têm se desenvolvido apenas como particulares; contraditoriamente, estas mesmas sociedades produzem formas e comportamentos - por exemplo, as artes e a ciência - que se elevam acima da vida cotidiana e explicitam a relação estabelecida entre a particularidade e a práxis - atividade humana genérica e consciente.

Portanto, a vida cotidiana para HELLER (1994) é um objetivar-se em duplo sentido: é um processo de contínua exteriorização do sujeito e é também um processo perene de reprodução do particular.

Para HELLER (1994), o pensamento cotidiano é inseparável das formas de agir cotidianas: a função e a estrutura do pensamento cotidiano transformam-se num ritmo *“extremamente lento e às vezes apresenta, inclusive, períodos de completo estancamento”* (p. 102). A autora parece entender que a vida cotidiana caracteriza-se predominantemente pela reprodução da alienação; por isso mesmo, a superação dialética parcial ou total do particular liga-se *“a uma ‘ordenação’ da cotidianidade”* (HELLER, 1994: 41). Esse processo de ordenação do cotidiano constitui, segundo ela, um fenômeno nada cotidiano; envolve a constituição de uma ação moral e política onde *“os conteúdos do pensamento cotidiano, utilizados como princípios que explicam o mundo, aparecem, pelo contrário, como sistemas de pré-juízo e o senso comum adquire um valor negativo”* (HELLER, 1994: 103)

O trabalho de Certeau, abordado no capítulo anterior, contraria a visão anterior a respeito da vida cotidiana. CERTEAU (1994) considera que a ordem sócio-política reinante serve de suporte para inúmeras produções do homem comum; ele também destaca, no cotidiano, as táticas de produção e denomina-as como *artes de fazer*, ao invés de alienação como faz HELLER (1994).

CERTEAU (1994) considera que as práticas cotidianas possuem uma inteligência *tática*: utilização de produtos, manipulação e alteração de espaços alheios. Isso quer dizer que, tais táticas, apesar de se desenvolverem de acordo com as circunstâncias, não apenas obedecem às leis instituídas - *estratégias* - que são o resultado de um exercício de poder que “*produz e impõe os espaços*” (p. 92), mas também produzem algo novo ou diferente.

É importante ressaltar que a subjetividade e sua dinâmica configuracional é um elemento importante que (se) movimenta (n)a vida cotidiana e que possibilita a produção de táticas em contraposição as estratégias. Neste sentido, THOMPSON (1981) alerta-nos para o fato de que os sentimentos, os valores e outros comportamentos que são tratados normalmente como cultura não podem ser deixados de lado. De acordo com este autor:

“os valores não são ‘pensados’, nem ‘chamados’; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias. São as normas, regras, expectativas etc., necessárias e aprendidas (e ‘aprendidas’ no sentimento) no ‘habitus’ de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria” (p.194).

Podemos dizer, então, que valores e afetos também se fazem presentes na história, relacionam-se com a ideologia, pois, num certo sentido, são determinados historicamente, mas não são simplesmente impostos por esta. Consideramos que “*os valores tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre um terreno de contradição, de luta entre valores e visões de vida alternativos.*” (Idem.) Os valores devem ser analisados como focos de conflito, “*em níveis inarticulados, subarticulados, sublimados, e em níveis complexos e violentamente contestados de articulação*” (Idem, p.195).

Uma concepção histórica do sujeito humano e de sua experiência, nestes termos, não se compatibiliza com uma *definição utilitária de necessidade*,

que subordina os processos subjetivos - a imaginação, o afeto e o desejo - a determinações consideradas mais objetivas, como por exemplo, a economia.

EZPELETA & ROCKWELL (1989) consideram que o primeiro nível de análise histórica do cotidiano é o sujeito individual, a *“percepção das continuidades e descontinuidades entre as práticas e saberes”* (p.22) de sua experiência. Também afirmam que os vínculos mais significativos entre a vida cotidiana e a história, encontram-se *“nos conteúdos e sentidos, geralmente contraditórios, de relações e processos sociais nos quais os sujeitos individuais estão engajados”* (p. 57,58).

Portanto, para nós, no presente estudo - tendo em vista que pretendemos compreender o processo de constituição do professor a partir do cotidiano da sala de aula - o trabalho de duas professoras de Psicologia, a compreensão delas a respeito dos acontecimentos na escola e da educação em geral e sobre elas mesmas, constituíram-se no foco de nossa atenção. Isso porque verificamos, na convivência com a escola, que, para compreender a dinâmica do curso de Magistério e o lugar da Psicologia naquele curso, poderíamos partir do trabalho que estas professoras realizavam e observar como elas experimentavam a docência num espaço que tinha por objetivo formar professores. O nosso interesse por estas vivências ou experiências docentes justifica-se pelo desejo de tentar compreender a relação que se estabelece entre a constituição do professor, a interferência dos processos inter e intrasubjetivos e a complexidade do trabalho pedagógico.

Segundo REY (1997), o acesso à subjetividade ocorre por meio de sentidos que são produzidos e de sujeitos que são seus produtores. A subjetividade é um produto, um modo de ser dos homens que se constitui historicamente *“através de complexos processos de construção e assimilação que caracterizam a vida social”* (p.7). O que pretendemos dizer aqui é que, conforme o autor,

“o que cada um sabe ou distingue, sem dúvida é igualmente legítimo desde o pessoal, pois responde às necessidades de cada um no momento em que constrói seu conhecimento, as (necessidades¹⁶) que expressam histórias individuais diferentes; (...) a realidade pode estar contida simultaneamente em diversas formas do conhecimento”(p. 27).

Por isso mesmo, cotidiano e subjetividade são tomados como referências importantes neste estudo; tais conceitos ajudam a elaborar uma compreensão histórica do processo de constituição do professor.

Como já dissemos antes, o diálogo estabelecido com a escola e seus sujeitos durante o primeiro semestre permitiu reformular e delinear o nosso estudo. Nosso foco de estudo centrou-se, então, na sala de aula e nas disciplinas de Psicologia Educacional, oferecidas nos segundo e terceiro anos do curso de Magistério, ministrada por duas professoras: Luísa e Isabel¹⁷ respectivamente.

Apesar de nossa atenção ter se deslocado para estas professoras, considerávamos que, para compreender a constituição destes sujeitos, deveríamos estar atentos para as relações estabelecidas dentro da sala de aula, principalmente para as relações entre sujeitos da escola e para os processos de comunicação/interação que se estabeleciam neste espaço e sua relação com a dinâmica da escola como um todo.

Desde o final de março e, mais intensivamente, a partir do segundo semestre de 1997, começamos a assistir às aulas das duas professoras de Psicologia Educacional, em duas turmas do 2º ano de magistério, de um total de seis, e em duas turmas do 3º ano, cujo número total era quatro. Solicitamos a elas que nos indicassem as turmas que lhes conviessem para que pudéssemos assistir às suas aulas. Assim surgiu um critério de seleção: aquelas turmas que as professoras consideravam melhores e piores. Logo percebemos que essa avaliação referente a melhores e piores turmas baseou-se nas notas dos alunos e foram válidas apenas no momento que fizemos a

¹⁶ Acréscimo nosso.

solicitação. As próprias professoras reconheceram que esse status de melhores ou piores turmas mudou durante o ano.

Segundo LUDKE (1993), *“precisamos reconhecer e entender as ‘teorias’ que estudantes e professores têm para dar sentido à sua prática”* (p. 35). Acreditamos que o atendimento desta necessidade vincula-se ao conhecimento e entendimento do fazer cotidiano destes sujeitos. Então podemos dizer que aquilo que os professores dizem ajuda-nos a compreender o que realizam e, por outro lado, as ações que realizam auxiliam-nos a entender o que dizem. Isso não significa que exista uma correspondência perfeita entre o que se diz e o que se faz, mas que o falar e o agir do professor são evidências do seu fazer e que este fazer nos permite compreender a constituição do sujeito.

Portanto, aceitar o homem como sujeito histórico implica em considerá-lo como autor do processo histórico e também como produto deste processo. O conceito de *experiência histórica* articula dialeticamente o papel do homem e suas possibilidades na história. Sendo assim, consideramos que esta experiência *“surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e seu mundo”* (THOMPSON, 1981: 16). THOMPSON (1981) ainda explica que o conceito de experiência consiste em

“um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social; é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre as outras atividades e é pela prática que a produção é mantida” (THOMPSON, 1981: 112).

Considerar o modo histórico de ser do homem como experiência nos faz reconhecer que este tratamento é válido e efetivo para a construção do conhecimento e para a compreensão/explicação da realidade somente dentro de determinados limites, ou seja, a ação e o pensamento humanos são

¹⁷ Os nomes das professoras de Psicologia Educacional e de outros profissionais da escola utilizados neste trabalho

determinados, não gozam de uma autonomia irrestrita; como diz ELIAS (1994), trata-se de uma *autonomia relativa*. O determinismo é entendido por THOMPSON (1981) “*não como programação predeterminada ou a implantação da necessidade, mas nos seus sentidos de ‘estabelecimento de limites’ e ‘aplicação das pressões’*” (Idem, p. 117).

Também há que se levar em conta que a experiência assim definida desenvolve-se de acordo com a lógica particular do processo histórico, que se relaciona com a própria movimentação da história. Esta movimentação

“não deveria ser considerada como um momento congelado da intersecção de determinações múltiplas subordinadas e dominantes (‘sobredeterminação’), mas como um momento de vir-a-ser, de possibilidades alternativas, de forças ascendentes e descendentes, de oposições e exercícios opostos (classes), de sinais bilingües” (Idem, p. 117).

Cabe ressaltar que os sinais da história nunca são simples; eles envolvem, no mínimo, duas variantes ou dialetos; de acordo com THOMPSON (1981), podemos supor que tais dialetos correspondem, no mínimo, às línguas daqueles que se enfrentam na luta de classe. Completaríamos esta idéia do autor, lembrando que todo sistema lingüístico compõe-se de uma margem de negociação que permite a elaboração de múltiplas significações e sentidos. Mesmo sem discordar da concepção anterior sobre o bilingüismo fundamental da história, podemos introduzir a questão da diversidade de significações produzidas num mesmo sistema lingüístico, cuja origem remonta a multiplicidade e diversidade de experiências de grupos, subgrupos e sujeitos que caracterizam as classes sociais.

THOMPSON (1981) considera a questão da significação - “*maneira pela qual os atores hoje identificam seus valores e metas*” - como uma atividade importante e inevitável para a história. Trata-se, segundo ele,

“de uma afirmação quanto à complexidade, não apenas da história, mas de nós mesmos (que somos simultaneamente seres racionais e valorativos) - uma complexidade que influencia todas as formas de auto conhecimento social e que exige em todas as disciplinas, salvaguardas metodológicas” (p. 51).

De acordo com a nossa experiência, a presença da significação na História e no dia-a-dia dos homens demanda um tratamento metodológico adequado, muito mais que salvaguardas metodológicas. Salvarguardar pode ser compreendido como precauções a serem tomadas com a finalidade de evitar efeitos indesejados das significações na experiência. Ao que parece, salvarguardar pode estar associado com a idéia de que o conhecimento precisa ser protegido da contaminação que significados e sentidos poderiam trazer.

A preocupação com este tipo de salvarguardas, ao nosso ver, não nos parece o mais importante, uma vez que os valores e os significados com os quais os homens convivem e que produzem no decorrer de suas vidas são tão importantes quanto, por exemplo, seus instrumentos de trabalho ou o conhecimento que produzem. O que é necessário, neste caso, é estar atento para o fato e levá-lo em consideração de acordo com a sua própria natureza. Provavelmente é aqui que a Psicologia deve ter o que dizer para a História e para outras áreas do conhecimento. É para este ponto que ela deve voltar-se em suas pesquisas: explicar a subjetividade de tal modo que seja possível entender melhor o homem em suas relações histórico-culturais.

4.1- DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.

Os dados com os quais lidamos neste trabalho foram produzidos a partir de nossa convivência no dia-a-dia de uma escola e das observações que ali realizamos, registradas em áudio e ou vídeo, e também através de registro realizado pela pesquisadora na forma de Notas de Campo. A intenção em relação à utilização de todos estes recursos era reunir todas as informações e

elaborar uma compreensão que resultasse num conhecimento significativo, de acordo com o objetivo a que se propõe o presente trabalho.

A nossa permanência na escola e os procedimentos de pesquisa que adotamos pautaram-se por uma concepção participante e uma orientação etnográfica de pesquisa. A nossa pretensão, de acordo com a etnografia, era de conhecer a realidade da escola. Para que isso ocorra é necessário que o pesquisador observe, de forma atenta e interessada, as evidências, buscando compreender como estas se mostram e a dinâmica que as produz.

Essa compreensão que o pesquisador tenta construir acerca da realidade passa a ter significado à medida que se torna possível explicar os acontecimentos não como simples ocorrências ou fatos, mas como produtos históricos que sintetizam condições diversas, econômicas, políticas, ideológicas, estéticas, culturais etc. Esta síntese complexa que constitui a realidade pode ser compreendida à medida que dialogamos com as evidências e fazemos com que elas falem e se mostrem, uma vez que os acontecimentos não falam por si mesmos. Neste sentido, o pesquisador participa da produção do conhecimento de diversas maneiras e em diversos graus.

As Notas de Campo que elaboramos foram importantes porque registraram a constituição e o desenvolvimento da pesquisa como processo que vai se desenrolando de acordo com a convivência do pesquisador com o objeto de estudo. Nessa convivência do pesquisador com seu campo de estudo é que se delineia também o próprio objeto de estudo.

As Notas de Campo são importantes não por causa da precisão do relato ou algo semelhante, mas sim porque mostram a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema. Quando se pretende compor e retratar uma história do cotidiano escolar, a apresentação do caminho percorrido para sua formulação é fundamental.

Em geral, para cada dia de trabalho da pesquisadora na escola era elaborada uma Nota de Campo. O Anexo 1 apresenta a Nota de Campo 59, a título de exemplo, demonstrando no que consistiu tal registro; por isso

apresentamos uma Nota de Campo completa e esta foi escolhida aleatoriamente.

Normalmente, as Notas de Campo eram redigidas com o auxílio de tópicos ou pequenas observações anotadas rapidamente durante os períodos em que participávamos dos acontecimentos da escola, principalmente quando assistíamos a aulas. Nessas ocasiões, sentávamos num dos cantos da sala de aula e tomávamos nota de eventos que julgávamos importantes, fosse uma parte de diálogo ou uma observação sobre um gesto que nos parecera significativo; houve momentos em que optamos por nos valer apenas de nossa memória; isso acontecia quando avaliávamos que o nosso comportamento de anotar poderia causar algum desconforto para qualquer dos participantes. Quando estávamos na sala de professores ou no pátio da escola, conversando com os alunos ou em reuniões não realizávamos anotações; nesses casos redigíamos a Nota de Campo referente àquele dia de trabalho logo depois que deixávamos a escola e valíamos-nos de nossa memória ao invés das anotações.

Logo depois que deixávamos a escola, redigíamos as Notas para registrar/descrever e refletir sobre o que havia acontecido naquele dia. Iniciamos o trabalho na escola no dia 18/03/1997 e o finalizamos em 01/12/1997. Durante esse período, redigimos 59 Notas de Campo.

No primeiro semestre de 1997, íamos para escola nas segundas, quintas e sextas feiras e lá permanecíamos o tempo que julgávamos necessário, ou seja, permanecíamos de duas horas até o período completo das aulas, em torno de quatro horas. A quantidade de tempo que ficávamos na escola dependia da atividade em que nos envolvíamos, podendo ser um bate-papo na sala de professores ou no pátio da escola, uma conversa com a supervisora ou uma consulta nas pastas de estágio das alunas que finalizaram o curso de Magistério em 1996, entre outras. Essa variação na quantidade do tempo de permanência na escola caracterizou o nosso trabalho principalmente no primeiro semestre.

No segundo semestre, de acordo com o delineamento de nossa pesquisa, permanecemos na escola nos horários de aulas da disciplina Psicologia da Educação no segundo ano, turmas “B” e “E” e no terceiro ano, turmas “A” e “B”. Isso implicava em estar, a maior parte de nosso tempo, nas salas de aula, três dias na semana, num período equivalente a oito aulas de quarenta minutos cada uma. Além desses horários de aulas que se tornaram fixos, também permanecíamos na escola quando éramos convidadas para participar de alguma reunião ou de outros acontecimentos - por exemplo, comemorações de datas festivas, aniversários - e quando queríamos conversar com as pessoas.

No primeiro semestre foi possível observar o funcionamento da escola como um todo, apesar de que, desde o início do trabalho, nossa atenção esteve voltada para as pessoas, suas ações e suas relações. Isso se constata desde as primeiras Notas de Campo que redigimos e também com o projeto inicial da pesquisa onde tal interesse já se insinuava.

É compreensível que, num primeiro momento do trabalho de campo, a atenção da pesquisadora tenha sido mais difusa, espalhada na escola como um todo, pois buscava-se um conhecimento geral a respeito do lugar onde estávamos realizando a pesquisa. Esse conhecimento geral possibilitou uma aproximação maior das pessoas e um conhecimento mais profundo da escola como um todo.

Durante esse processo, fomos especificando o objeto de estudo da pesquisa; isso significou convergir nosso foco de análise para as aulas das professoras da disciplina Psicologia Educacional. No primeiro semestre, tivemos a oportunidade de participar de algumas aulas das duas professoras de Psicologia Educacional, principalmente nas aulas de Isabel; no segundo semestre, de acordo com o objetivo do presente estudo, nossa frequência a estas aulas tornou-se sistemática, principalmente nas aulas da professora Luísa, uma vez que ela se dispôs, mais do que Isabel, a receber-nos em suas aulas.

Mesmo quando dirigimos nossa atenção para aulas da disciplina de Psicologia Educacional, continuamos atentos ao funcionamento geral da escola, pois estas informações eram importantes para a compreensão do que acontecia na sala de aula. Sendo assim, não deixamos de participar de reuniões na escola, do recreio, do bate-papo com os professores e de outros acontecimentos a que éramos convidados; por exemplo, assistir a aulas de uma professora de Metodologia da Língua Portuguesa em turmas do segundo ano de Magistério. A participação nessas aulas permitiu que conhecêssemos melhor os alunos e uma certa dinâmica de aulas do curso de Magistério.

A permanência na escola, a partir do segundo semestre, tornou-se mais organizada; isso ocorreu porque conseguimos delinear melhor o nosso interesse de estudo, direcionando-o para a sala de aula da disciplina Psicologia Educacional, oferecida nos 2º e 3º anos do curso de Magistério. Pretendíamos compreender como Luísa e Isabel foram se constituindo professoras de Psicologia Educacional no espaço-tempo da sala de aula. Continuamos a freqüentar a escola nos mesmo dias em que o fazíamos no semestre anterior pois, coincidentemente, os horários de aulas das turmas indicadas pelas professoras foram distribuídos nas segundas, quintas e sextas-feiras.

O recorte que realizamos, centrado nas aulas de Psicologia educacional, representou para nós, ao mesmo tempo, uma ampliação do detalhe e uma miniaturização da totalidade (COUTINHO, 1988). Totalidade aqui é entendida não como algo fechado e acabado, mas como um todo aberto, que muda incessantemente ou faz surgir algo novo. Nesta pesquisa, consideramos a sala de aula da disciplina Psicologia Educacional e os acontecimentos que aí se desenvolveram durante o ano de 1997 como uma totalidade que se caracteriza nestes termos.

O gravador foi utilizado em quase todos os eventos da escola que participamos, principalmente no 2º semestre; neste período, passamos a utilizá-lo também nas aulas da disciplina Psicologia Educacional a que assistíamos. Constatamos que a utilização deste recurso na sala de aula é

relativamente importante, pois, às vezes - quando muitas pessoas falam ao mesmo tempo ou caso alguém fale num tom mais baixo - este instrumento não consegue captar tudo o que acontece. Nessas ocasiões, ele registra as falas de quem se encontra mais próximo dele ou daqueles que falam mais alto. Portanto, o gravador não consegue captar toda a discussão existente na aula. Por isso a presença do pesquisador e sua atenção para os acontecimentos, bem como a elaboração das Notas de Campo são muito importantes para completar as lacunas dos recursos técnicos utilizados.

Durante o tempo em que estávamos utilizando o gravador, procuramos colocá-lo em posições que considerávamos estratégicas para captar as falas e os diálogos que nos interessavam. Neste caso, regra geral, ele era colocado mais próximo do professor; tal posição favoreceu, em algumas ocasiões, o registro da fala deste, em detrimento de falas dos alunos. Quando era possível e favorável, deslocávamos a posição do gravador, a fim de deixá-lo mais próximo de quem estivesse falando. Procuramos completar as limitações do gravador realizando anotações enquanto assistíamos às aulas. Nessas ocasiões, prestávamos atenção, por exemplo, na participação dos alunos durante a aula, no comportamento e nos gestos destes e da professora.

A experiência que tivemos com a gravação em vídeo também confirma as observações anteriores. Todos os recursos que podemos utilizar para registrar os acontecimentos são válidos; entretanto, por mais modernos e completos que estes possam ser, não dispensam a atenção e o controle do pesquisador, que dirige o trabalho em relação ao que e como registrar e pode complementar as limitações dos recursos técnicos com sua observação, memória e interpretação. Também utilizamos a filmadora quando alunos dos segundos anos de Magistério apresentaram, nos dias 09 e 10 de junho, um trabalho de observação de crianças que haviam feito na disciplina Psicologia Educacional.

Constatamos, portanto, que os recursos técnicos utilizados nas pesquisas são apoios importantes para a realização do trabalho; porém, por

mais sofisticados que eles possam ser, é o pesquisador que determina como, quando e onde utilizá-los, além de decidir como as informações captadas serão utilizadas na elaboração do conhecimento.

Vale lembrar que, numa pesquisa como a nossa, a realidade pesquisada não se apresenta como um laboratório de experiências, onde se considera que os recursos técnicos utilizados para a coleta de dados garantem o controle do processo de obtenção destes e a objetividade do conhecimento. O nosso interesse na formação do professor vincula-se à possibilidade de compreendê-lo de acordo com a dinâmica do cotidiano da escola e da sala de aula.

Os dados sobre os quais a presente pesquisa se baseia foram produzidos a partir de um diálogo entre o pesquisador e as evidências do objeto de estudo. Por isso mesmo, os fatos observados, as experiências que foram registradas em áudio e/ou vídeo não valem por si só, mas são importantes na medida em que se vinculam a um movimento de tentar compreender a constituição de professores no movimento da sala de aula. Estes registros fundamentam a compreensão deste processo de constituição de duas professoras de Psicologia e, ao mesmo tempo, são testemunhas desta compreensão que foi sendo elaborada. Os resultados que uma pesquisa como a nossa tem para apresentar dizem respeito aos dados e também ao processo de interpretá-los.

Compreender o cotidiano da escola e as relações que se estabelecem entre seus sujeitos é fundamental para caracterizar o processo de constituição do professor no espaço-tempo da sala de aula. A comparação com o que deveria ser perde a importância; como diz ZEICHNER (1998) *“ignora-se muito o que os professores conhecem e podem fazer”* (p. 218). O conhecimento sobre a realidade do professor mostra-se incompatível com o estabelecimento de tipologias ou coisas do tipo; por isso, a partir da organização dos dados foi possível apresentar nossa visão do processo de constituição das professoras Luísa e Isabel durante o ano de 1997. Ao caracterizar este processo não

quisemos glorificar o fazer destes sujeitos e muito menos desvalorizá-lo, mas tentamos explicitar a trama do cotidiano da escola, da sala de aula e o envolvimento das professoras com esses processos.

Para compreender o significado do cotidiano na constituição do professor, é preciso ficar atento para algo mais, além da ideologia, da alienação e do modo como estes fenômenos normalmente são abordados. Por isso recorreremos à idéia de subjetividade - entendida como um conceito que complementa a noção de cotidiano - enfatizando o que tem sido deixado de lado na explicação sobre a forma de ser do homem: a afetividade, as emoções e os movimentos singulares. Buscamos compreender assim, os processos e o funcionamento que caracterizam o indivíduo no seu dia-a-dia. Esse conhecimento pode ajudar a criar *zonas de sentido* sobre a relação que se processa entre o individual, o grupal e o social, a questão da autonomia e da determinação do homem na história.

Como já foi dito, nossa pesquisa centrou-se em duas professoras - Luísa e Isabel - que lecionavam num curso de Magistério, noturno, da rede municipal de ensino de Uberlândia. Em relação a elas e ao trabalho que realizaram no ano de 1997, pretendemos compreender de que maneira estas professoras constituíram-se como tal no espaço-tempo da sala.

Para desenvolver tal compreensão, analisamos o processo de constituição destas professoras, relacionando-o com o movimento mais amplo da escola; sobre isso falaremos na próxima parte deste trabalho. Antes porém, faremos uma breve apresentação das professoras com as quais trabalhamos mais de perto e também falaremos um pouco de seus alunos, porque entendemos que conhecê-los permite aprofundar nosso conhecimento sobre as professoras, sujeitos centrais de nossa pesquisa.

4.2 - SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA: alguns dados iniciais.

4.2.1- As Professoras de Psicologia Educacional.

A professora Isabel nasceu em 1943. Ingressou no curso de Psicologia em 1977 e formou-se em 1982. Em seguida cursou e concluiu Pedagogia; depois fez uma especialização (“latu-sensu”) em Educação Especial. Contou-nos que sempre trabalhou para se manter; já foi vendedora em loja de roupas, auxiliar administrativo de uma rede de lojas de sapato e tornou-se professora a partir do momento em que ingressou no curso de Psicologia. Durante dez anos lecionou diversas disciplinas em cursos de Magistério, de quinta à oitava série e também trabalhou com alfabetização e em creches.

Em 1990, foi contratada, mediante aprovação em concurso, para atuar na Secretaria Municipal de Saúde. Desde então, vem desenvolvendo um trabalho de atendimento clínico individual e de grupo em um posto de saúde de um bairro de Uberlândia; dedica seis horas do seu dia para esse trabalho.

Em 1994, foi aprovada como professora num concurso da Secretaria Municipal de Educação e começou a trabalhar no curso de Magistério onde realizamos o presente estudo. Assumiu aulas de Psicologia Educacional no curso de Magistério e de Psicologia Geral no curso de Secretário Escolar.

Em 1997, trabalhou na escola com os terceiros anos de magistério e com a assistência psicopedagógica aos alunos que eram portadores de deficiência física, cegos ou surdos. Portanto, durante aquele ano, ministrou oito aulas de 40 minutos cada uma, duas em cada uma das quatro turmas do terceiro ano. As 10 horas restantes de trabalho semanal eram destinadas para as atividades com os alunos portadores de deficiência.

Durante 1997, Isabel trabalhou diariamente, no período da manhã e parte da tarde, no posto de saúde e à noite, na escola. Nas quartas-feiras, ela era liberada de presença na escola, porque os módulos a que tinha direito foram agrupados em um único dia da semana. O sistema municipal de ensino previa que para cada duas aulas dadas, uma aula era destinada para realização

de outras atividades conexas ao ensino. Dessa forma, o horário dos módulos foi transformado num tipo de benefício para professores concursados e para aqueles que eram contratados por 24 horas.

No começo de nosso trabalho na escola, Isabel foi a professora com quem tivemos maior proximidade. Isso ocorreu porque, a princípio, de acordo com a história que contamos na primeira parte deste, pensávamos em restringir nossa pesquisa ao trabalho de Prática de Ensino realizado nas turmas de 3º ano. Porém, no transcorrer da pesquisa, principalmente a partir do 2º semestre, Isabel foi protelando a nossa participação em suas aulas; as observações em sala voltaram a ocorrer apenas no último bimestre do ano. Apesar disso, esta professora nunca deixou de nos informar sobre o trabalho que realizava, inclusive fora da escola, sempre discutindo conosco suas dúvidas e acertos.

Numa importante conversa que realizamos, juntamente com Luísa, no final do ano, indagamo-lhes sobre o que representou para elas a presença da Pesquisadora na escola e em suas aulas; queríamos saber sobre como elas perceberam a interferência do pesquisador em seu trabalho. No caso de Isabel, essa discussão era muito importante porque sua avaliação sobre o ano trabalhado centrava-se na afirmação de que 1997 não havia sido muito bom. Quando lhe perguntamos se a nossa atividade tinha atrapalhado o seu trabalho de alguma forma, respondeu que não. Apresentamos, a seguir, segmentos de nossa conversa sobre esta questão.

Pesquisadora (P): - *Deixa eu perguntar uma coisa para você Isabel, será que um pouco do que você está reclamando não foi motivado pela minha presença? Não eu como pessoa, mas pela minha função aqui.*

Isabel (I): - *Não foi, sabe por que não? Por exemplo, você é uma variável que está aqui dentro, mas já teve outras, tá? Não foi você!*

P.: - *Ah, tá! Eu estou te perguntando com muita tranquilidade.*

I.: - *Olha, eu estou te colocando porque eu tô sendo sincera mesmo.*

(A conversa prossegue e a visão da professora sobre a pesquisa e sobre a pesquisadora aparece novamente.)

I.: - *Myrtes você tem uma coisa muito séria. Eu acho uma coisa muito séria, é o seguinte, a Myrtes, não é porque ela tá com a tese, não é por causa, mas você marcou presença em todos os lugares que você esteve. As meninas não esquecem de perguntar. Você marcou presença.*

(...)

I.: - *É mas nós tínhamos você Myrtes pra poder falar daquelas coisas que tava sufocando.*

(...)

I.: - *É, eu acho que a escola como um todo, ela ganhou muito esse ano porque você estava aqui. Eu acho, ganhou muito.*

(Reunião do dia 28/11/1997 e 01/12/1997.)

Mesmo levando em consideração o ponto de vista de Isabel isentando a pesquisadora de uma interferência negativa no seu desempenho na escola, mesmo percebendo a ênfase positiva que esta professora confere à presença da pesquisadora na escola, sabemos que é impossível não ter existido algum tipo de interferência.

A professora Luísa nasceu em 1970. Terminou o curso de Pedagogia em 1995 e cursou especialização (“latu-sensu”) em Políticas e Administração Públicas, em 1995 e em Psicopedagogia, em 1996. Em 1997, trabalhou com a disciplina Psicologia Educacional na Escola Municipal que pesquisamos, como contratada (24 horas); na distribuição de aulas, ficou com as 6 turmas do segundo ano do curso de Magistério. Segundo ela, nunca foi somente estudante e sempre trabalhou muito. Já havia trabalhado com alfabetização de adultos e de crianças, como professora eventual e no centro de processamento de dados de um banco. 1997 foi a primeira vez que trabalhou como professora de Psicologia Educacional num curso de Magistério.

Em 1997, além das atividades que exerceu como professora de Psicologia Educacional no período da noite, ela também trabalhou com crianças de 4 e 5 anos de idade numa creche municipal no período da manhã - cargo que ocupava mediante aprovação em concurso público - e, à tarde, como diretora numa escola de educação infantil. Ela e sua irmã mais nova eram as proprietárias deste estabelecimento. As únicas folgas que tinha durante a semana era terça-feira à noite - resultado do agrupamento de seus horários de módulo na escola - e mais duas janelas de módulo, distribuídas entre as suas aulas.

Luísa também se pronunciou sobre a interferência da pesquisadora no seu trabalho. Como já dissemos antes, a partir do final do 1º semestre nos aproximamos bastante de Luísa. Para isso concorreu a sua vontade e a constatação de que não estávamos ali para criticá-las e sim para conhecer o trabalho que realizavam e, assim, poder entender como elas se constituíram professoras.

Quando Luísa fala da pesquisadora, por ocasião de nosso último encontro com estas professoras, ela demonstra e declara sua abertura - construída na relação e na convivência com a pesquisadora - para a investigação:

- Eu acho que você teve uns momentos bons aqui. Eu acredito nisso porque uma que você é uma pessoa do bem. Você teve assim total liberdade na sala de aula, de estar lá dentro.

(...)

- Agora uma coisa eu vou te falar e é verdade, é de coração mesmo. Se você¹⁸ não estivesse aqui, eu acho que eu tinha abandonado. Eu já falei isso lá em casa.

(...)

- E às vezes eu saía de sala assim: - “Myrtes essa aula não foi boa!” Quer dizer, ao invés de eu ir pro meu carrinho que fica aqui nessa garagem durante o ano inteirinho, ao invés de eu ir embora chateada, a Myrtes, no meio do caminho, a Myrtes falava: - “Luísa, é assim: tem aulas boas e aulas ruins.”

(Reunião do dia 28/11/1997 e 01/12/1997.)

Como dissemos antes, sabemos que é impossível estar na escola e não interferir no trabalho das professoras. LUDKE (1993) analisa uma questão que se relaciona com a interferência da pesquisa sobre a prática do professor. A questão de que trata a autora e que nos interessa é a seguinte: ao terminar uma pesquisa, o que acontece? A autora responde o seguinte:

“ A primeira realidade a ser modificada por qualquer pesquisa é a do próprio pesquisador. (...) Em seguida são alcançados os colegas e os alunos desses pesquisadores através de aulas e outros contatos diretos. (...) Entre os imediatamente atingidos e eventualmente

¹⁸ Refere-se a pesquisadora.

beneficiados pela pesquisa se encontra o próprio pesquisado. Também ele não será mais o mesmo após participar de uma pesquisa especialmente em se tratando da chamada pesquisa qualitativa na qual o investigador permanece em tempo prolongado no local de pesquisa, procurando reduzir ao mínimo as barreiras naturalmente existentes entre ele e os pesquisados” (p. 32, 33).

O fato de estarmos atentos para a relação da pesquisadora com as professoras, nos permitiu levar essa questão em consideração e apresentar, na parte de análise que se segue, alguns pontos que são comuns às duas, em seu processo de constituição como professoras, e outras que são próprios de cada uma delas e de nossa relação com elas.

4.2.2- Alunos das Professoras Luísa e Isabel.

Apesar de nosso principal interesse nesta pesquisa estar centrado em duas professoras de Psicologia, não poderíamos deixar de caracterizar, mesmo que brevemente, os alunos, seus parceiros no trabalho na escola. Ocupando posições diferentes, professores e alunos constroem a escola e também se constroem de acordo com as relações que estabelecem entre si.

A dinâmica que caracterizou a escola observada resultou das atividades e do envolvimento de todos aqueles que estiveram na escola durante o ano de 1997. Entretanto, de acordo com nosso objetivo e com as possibilidades do presente estudo, nosso contato foi maior com alunos do 2º ano do curso de magistério, turmas B e E, indicadas pela professora Luísa e com alunos do 3º ano deste mesmo curso, turmas A e B, indicadas pela professora Isabel.

O número de aulas de Psicologia Educacional que freqüentamos nas turmas do 3º ano de magistério foi menor que o número de aulas que assistimos no 2º ano. Isto se deve ao fato da professora Isabel ter protelado bastante o início de nossa participação em suas turmas no 2º semestre. Sendo

assim, formulamos e aplicamos um questionário (Anexo 2) - visando captar algumas informações sobre estes alunos - e pedimos para o 3º A responder. Isso aconteceu em 07/11/97, um dia em que a professora esteve doente e não compareceu à escola. Esta turma contava com 28 matrículas e 14 questionários foram respondidos.

As respostas obtidas com o questionário nos auxiliaram a realizar uma breve caracterização destes alunos, apresentando significados gerais e sentidos particulares que se fazem presentes na vida destes sujeitos e na sua relação com o curso de Magistério.

Os dados que apresentaremos a seguir não possuem importância estatística; porém, eles nos fornecem motes para apresentar algumas características desses alunos, o que nos ajuda a entender melhor as configurações do coletivo na escola e da singularidade das professoras Luísa e Isabel, questões que serão abordadas na próxima parte deste trabalho.

A primeira característica importante dos alunos que aparece é o fato de ser constituído majoritariamente por estudantes do sexo feminino. Isso se atesta com os sujeitos que responderam ao questionário e de acordo com a composição das 4 turmas em que assistimos aulas da disciplina Psicologia Educacional: o 2º B possuía 51 alunos matriculados e desses, 49 eram do sexo feminino; o 2º F contava com 54 matrículas e todas eram do sexo feminino; nos dois 3ºs anos todos os alunos eram mulheres. Na turma A havia 28 matrículas e na B 35 alunas matriculadas.

A turma do 3º A, sala em que aplicamos o questionário, era composta exclusivamente por mulheres jovens ou adultas. A idade destas alunas era variável. A Tabela que se segue apresenta tais dados.

Tabela I: Distribuição das alunas por idade.

Idades	nº de alunos
15 - 20	07
20 - 25	00
25 - 30	04
30 - 35	00

35 - 40	00
40 - 45	01
não responderam	02
total	14

Constatamos a existência de três faixas etárias: a primeira delas, de 15 a 20 anos, é composta por alunas jovens, cujas idades são as previstas ou estão próximas do tempo estimado para conclusão do ensino médio. Também encontramos alunas nas faixas de 25 a 30 anos e de 40 a 45 anos; nestes casos, encontramos mulheres adultas, cujas idades nos mostram que sua escolarização não ocorreu na faixa etária esperada; essa característica sinaliza para especificidades do curso pesquisado: muitos alunos que deixaram de estudar dentro da faixa etária considerada normal e que conciliam o estudo com o trabalho e/ou afazeres domésticos. No geral, gostaríamos de destacar a existência de uma certa diferença de faixas etárias entre as alunas.

A respeito das atividades profissionais exercidas, obtivemos as seguintes informações:

Quadro I: Estado civil, ocupação profissional atual, tempo de trabalho e ocupação anterior.

Alunas	Estado civil	Ocupação	Tempo de trabalho	Ocupação anterior
Aluna 1	solteira	professora	08 meses	babá
Aluna 2	casada	-----	-----	vendedora
Aluna 3	solteira	estudante	-----	professora
Aluna 4	solteira	monitora de escola	1 ano e 3 meses	vendedora e secretária
Aluna 5	solteira	estudante	-----	-----
Aluna 6	solteira	ajudante de produção	3 dias	desempregada
Aluna 7	solteira	ajudante de produção	6 anos	-----
Aluna 8	solteira	professora particular	10 anos	-----
Aluna 9	solteira	secretária	1 ano e meio	auxiliar de produção
Aluna 10	casada	dona de casa	-----	-----
Aluna 11	casada	auxiliar de serviços	10 meses	-----

		gerais		
Aluna 12	casada	dona de casa	-----	faxineira
Aluna 13	casada	costureira	-----	-----
Aluna 14	casada	professora	2 meses	-----

A partir do Quadro I podemos destacar que, naquele ano, apenas 02 alunas estavam se dedicando exclusivamente aos estudos; uma delas, a aluna 3, cursava o Colegial e o Magistério ao mesmo tempo. Todas as demais responderam que trabalhavam e estudavam. É interessante observar que, em relação ao tempo de permanência no emprego, verificamos uma situação em que apenas 2 alunas estavam trabalhando na mesma atividade e/ou mesmo lugar durante um tempo superior a três anos; este é o caso das alunas 7 e 8.

Outra coisa que pudemos constatar é que elas trabalham com atividades que, normalmente, remuneram mal. O caso da aluna 13, que era costureira, nos faz lembrar também que, além de serem mal remuneradas, muitas mulheres, principalmente aquelas que têm filhos, associam os estudos e o trabalho com as atividades de cuidar da casa e dos filhos.

Muitas destas estudantes são responsáveis por seu próprio sustento e também contribuem para a manutenção das famílias ou são responsáveis pelo sustento familiar e contam com poucos recursos financeiros para fazê-lo, uma vez que têm profissões de baixa remuneração; há também casos de pessoas desempregadas. Durante o período em que estivemos na escola, presenciamos diversas ocasiões em que muitos destas estudantes do 3º A e de outras turmas queixavam-se de falta de dinheiro para o pagamento de ônibus para virem à escola e para xerox.

Sabemos que o ensino noturno no Brasil é composto quase que exclusivamente por alunos que são trabalhadores; são alunos que, por causa de sua condição sócio-econômica restrita, necessitam conciliar trabalho e estudo, ou seja, não podem se dedicar de forma exclusiva aos estudos. Em relação aos curso de Magistério pesquisado, pudemos verificar que a maioria dos alunos é de mulheres trabalhadoras. Nossa hipótese é que o término do

curso e a posse do diploma são considerados como possibilidade de melhoria de salário e/ou da renda familiar, das condições de vida e profissionais e também de alteração de status social; como as alunas diziam, era importante concluir o 2º grau para ajudar os filhos nas tarefas escolares e também no momento de procurar melhores trabalhos, que não fossem os domésticos.

A elaboração e aplicação do questionário se deveu, portanto, ao nosso desejo de tentar compreender o significado do curso de Magistério na vida destes alunos e, assim, compreender melhor a relação destes com seus professores no espaço da sala de aula. Suspeitávamos que a busca de uma profissionalização ou a melhoria das possibilidades profissionais eram um dos motivos mais importantes para que muitas daqueles alunos estivessem ali na escola. O Quadro anterior sugere que muitas delas não possuíam uma profissão propriamente dita e sim ocupações variadas desprovidas de formação específica.

De acordo com nossa compreensão, a profissionalização, nos dias de hoje, é importante porque participa da constituição de uma trajetória de vida dos sujeitos (BARTH, 1993; GAUTHIER e outros, 1998) e também porque possibilita a aquisição de uma formação e de saberes específicos, além de habilitar o sujeito para participar do mercado de trabalho. No caso das alunas 1, 4, 8 e 14, que trabalhavam na área de educação, nenhuma delas possuía formação específica para realizarem tais atividades.

Afim de avaliar melhor nossa hipótese apresentada anteriormente, perguntamos sobre o tempo de trabalho que acumulavam na ocupação que exerciam; perguntamos também sobre as ocupações que tiveram nos 3 últimos anos anteriores a 1997. Constatamos que, conforme o Quadro I, as alunas que mencionaram uma ocupação possuíam um tempo de permanência relativamente pequeno no trabalho. Conste-se como exceção a aluna 8 que informa ter 10 anos de trabalho como professora particular; neste caso, devemos observar que a atividade que ela desenvolve não constitui vínculo

empregatício estável ou formal. Outra exceção é a aluna 7, que estava trabalhando no mesmo local há seis anos.

Além de acumularem pouco tempo de trabalho na última ocupação, podemos verificar que possuíam outras distintas ocupações em trabalhos anteriores. Por exemplo, a aluna 1 era babá e tornou-se professora das séries iniciais; aluna 4 foi vendedora e secretária, tornou-se monitora de ensino das séries iniciais; a aluna 9 era ajudante de produção e passou a ser secretária; há o caso da aluna 6 que disse estar desempregada. Percebemos também que todas as ocupações anteriores possuíam baixa remuneração. Vejamos outras informações importantes.

Quadro II: Escolaridade.¹⁹

Alunas	Escolaridade anterior ao curso de magistério	Ano de conclusão da escolaridade anterior ao curso de magistério	Interrupção dos Estudos	Período de Interrupção
Aluna 1	1º ano colegial	-----	não	
Aluna 2	2º grau completo	1992	sim	2 anos
Aluna 3	1º grau completo	1994	não	
Aluna 4	2º grau completo	1994	não	
Aluna 5	1º ano colegial	1994	não	
Aluno 6	1º ano colegial	1992	sim	2 anos
Aluna 7	1º grau completo	1994	não	
Aluna 8	2º grau completo	-----	sim	14 anos
Aluna 9	1º grau completo	1994	não	
Aluna 10	1º grau completo	1994	sim	2 anos
Aluna 11	1º grau completo	1974	sim	20 anos
Aluna 12	1º grau completo	1994	sim	7anos
Aluna 13	não respondeu	-----	sim	9 anos
Aluna 14	1º grau completo	1993	sim	10 anos

Primeiramente podemos dizer que escolaridade anterior das alunas é variada e alguns casos reforçam aquela situação de que muitas delas não tiveram uma sequência de tempo normal para os estudos; há 3 alunas que já tinham finalizado o 2º grau e retornaram aos estudos: alunas 2, 4 e 8; 3 alunas finalizaram o 1º colegial e depois se transferiram para o curso de Magistério: alunas 1, 5 e 6; as demais finalizaram o 1º grau e ingressaram no 2º grau.

¹⁹ Nesta parte do trabalho, optamos por designar a formação escolar das alunas em termos de 1º e 2º graus devido ao fato de que essa era a nomenclatura que vigorava no momento da pesquisa. Atualmente, diferenciamos esses níveis de ensino em termos de ensino fundamental e ensino médio.

Em seguida, verificamos se houve, ou não, interrupção dos estudos e quanto durou esta situação. Como já dissemos, os sujeitos que responderam ao nosso questionário são alunas que cursavam o 3º ano do curso de Magistério no ano de 1997; sendo assim, é certo que, numa seqüência normal dos estudos, elas deveriam ter finalizado o 1º grau em 1994 e ingressado no curso de Magistério no ano 1995. Das 8 alunas que mencionaram ter interrompido seus estudos, temos o seguinte Quadro: interrupção de estudos na passagem do 1º para o 2º grau; interrupção enquanto cursava o 1º grau e na passagem do 1º para o 2º grau; interrupção depois de terem cursado o 1º ano colegial; interrupção após terem finalizado um curso de 2º grau. O número de anos de interrupção dos estudos variou de 2 até 20 anos.

É interessante averiguar os motivos que elas apresentam para interrupção dos estudos. Trazemos suas respostas no Quadro que se segue.

Quadro III: Explicações para interrupção dos estudos.

Alunas	Por que parou de estudar.
Aluna 2	<i>“... parei para me casar.”</i>
Aluna 6	_____
Aluna 8	<i>“Tive um filho solteira e tive que me dedicar a ele.”</i>
Aluna 10	<i>“Porque me mudei para um lugar onde não havia escola que tivesse 6ª série, só tinha até 4ª série.”</i>
Aluna 11	<i>“Para ajudar na renda familiar.”</i>
Aluna 12	<i>“Falta de juízo.”</i>
Aluna 13	<i>“Porque eu tive uma filha e resolvi dedicar a ela mais tempo.”</i>
Aluna 14	<i>“Porque me casei, fiquei grávida logo. Depois tive que esperar minhas filhas crescerem.”</i>

A partir do Quadro anterior, constatamos que as alunas falam principalmente do casamento e de ter filhos como responsáveis pela interrupção de seus estudos, situações que caracterizam, de forma particular, a condição feminina de existência, principalmente de mulheres pobres. É interessante observar também as respostas das alunas 10 e 12. Elas apresentam motivos diferentes das demais; a primeira delas ressaltou a

inexistência de escola que oferecesse o ensino de 5ª a 8ª série na cidade onde vivia e a segunda atribuiu a interrupção dos estudos a características particulares.

Percebemos também que, no caso daquelas que disseram ter parado de estudar por causa da chegada dos filhos ou para ajudar na renda familiar, as interrupções duraram de 2 até 20 anos. Observando o número de anos que pararam de estudar, podemos perceber que a escolaridade e a profissionalização tornam-se, durante certos momentos de suas vidas, empreendimentos secundários que são abandonados; somente depois de um bom tempo que param de estudar é que elas retomam (ou podem retomar!) os estudos. O retorno para escola, a fim de buscar uma profissionalização, corresponde ao fato de que os trabalhos a que se dedicavam eram econômica e socialmente mais desvalorizados do que a profissão de professor e ou por que querem/precisam deixar de ser donas de casa.

Todas as alunas pareciam saber que era preciso estudar mais do que até o 2º grau. Quando foram questionadas se, após o curso de Magistério, continuariam seus estudos, todas - com exceção da aluna 5 - responderam afirmativamente. Podemos observar quais seriam os cursos que elas escolheriam no Quadro que se segue.

Quadro IV: Cursos pretendidos após finalizarem o Magistério.

Alunas	Cursos pretendidos (após o Magistério).
Aluna 1	Direito
Aluna 2	Pedagogia
Aluna 3	Medicina
Aluna 4	Geografia
Aluna 5	Não sabe
Aluna 6	Curso de computador; não sabe se fará universidade.
Aluna 7	Pedagogia
Aluna 8	Pedagogia ou História
Aluna 9	Educação Física ou Veterinária
Aluna 10	Veterinária ou Agronomia
Aluna 11	Pedagogia
Aluna 12	Pedagogia ou Direito
Aluna 13	Pedagogia ou Psicologia ou Enfermagem

Aluna 14	Artes Plásticas ou Música.
----------	----------------------------

As alunas escolheram uma variedade de cursos que gostariam de estudar depois que concluíssem o 2º grau. Como pode ser visto no Quadro anterior, algumas delas escolheram mais de um curso. Mencionaram 13 opções de cursos universitários e o curso técnico de computação. O curso mais escolhido entre elas foi Pedagogia, mas também foram mencionados outros cursos que também formam professores: é o caso da Psicologia, Geografia, História, Educação física, Artes Plásticas e Música. Além dos anteriores, apareceram outros: Direito, Enfermagem, Veterinária, Agronomia e Medicina. A aluna 5 respondeu que não sabia o que escolheria para continuar seus estudos e a aluna 6 não sabia se cursaria uma universidade.

As informações contidas no Quadro IV permitem que continuemos a considerar nossa hipótese de que muitas alunas do Magistério tinham como objetivo buscar uma profissionalização compatível com as suas condições de vida como mãe, dona de casa e, em geral, trabalhadoras de baixo poder aquisitivo. O que se coloca em jogo na trajetória escolar dessas estudantes é uma combinação de necessidades e desejos de profissionalização. Por um lado, elas necessitam trabalhar para se sustentar, ou ajudar o companheiro ou os pais a manterem a casa; por outro, elas também desejam melhorar suas vidas, realizar seus sonhos. Parece que tornar-se professora conjuga as possibilidades e necessidades que possuem. O Quadro que se segue traz os motivos que as alunas apresentaram para terem cursado o Magistério.

Quadro V: Motivos que as levaram a cursar o Magistério.

Alunas	Por que cursaram o Magistério
Aluna 1	<i>“Gostar de criança e poder ajudar uma criança se formar.”</i>
Aluna 2	<i>“Antigo sonho de infância.”</i>
Aluna 3	<i>“Meu pai.”²⁰</i>

²⁰ A aluna se refere ao fato de que seu pai quis que ela fizesse o curso de Magistério.

Aluna 4	<i>“Gosto pelo curso.”</i>
Aluna 5	<i>“Eu gosto muito de trabalhar com crianças.”</i>
Aluna 6	<i>“A necessidade de se conseguir um emprego.”</i>
Aluna 7	<i>“Sempre tive um sonho, que era ser professor, por isso resolvi fazer o Magistério.”</i>
Aluna 8	<i>“A educação e por amor às crianças.”</i>
Aluna 9	<i>“Primeiro que eu adoro criança e segundo, eu sempre quis ser de alguma forma útil a elas e também adoro essa profissão.”</i>
Aluna 10	<i>“Medo de física.”</i>
Aluna 11	
Aluna 12	<i>“Minha professora de matemática da 8ª série indicou-me o curso.”</i>
Aluna 13	<i>“O grande fascínio que tenho pelo mundo infantil e também para ajudar minhas filhas, saber mais sobre a educação infantil. Acho que tenho dom para trabalhar com crianças, pois é muito gratificante.”</i>
Aluna 14	<i>“A necessidade de trabalhar e vontade de ter um diploma para dar aula de artesanato.”</i>

Como dissemos anteriormente, o ingresso no curso de Magistério se deveu a uma série de fatores objetivos e subjetivos. As respostas apresentadas no Quadro anterior evidenciam principalmente o amor e o interesse por crianças, por seu mundo e pela educação infantil, mas também indicam a necessidade de trabalhar e de ter um diploma como fatores que as levaram a ingressar no curso de Magistério. As alunas 3 e 10 apresentaram motivos diferentes; uma delas cursou o Magistério porque o pai determinou e a outra porque pretendeu evitar as dificuldades de aprendizagem com a disciplina Física no 1º ano Colegial.

As alunas 3 e 10 trouxeram, com suas respostas, duas questões muito importantes que podem nos ajudar a entender algumas particularidades da relação das alunas com o Magistério e com a profissionalização. Em relação à aluna 3, queremos ressaltar o que ela mesma havia comentado conosco enquanto respondia o questionário; o pai insistira para que cursasse o Magistério porque considerava que, tendo terminado este curso, a aluna, caso

precisasse, já não ficaria desempregada, pois não era difícil conseguir trabalho na área da educação. Por detrás dessa justificativa parece estar aquela ideia de que, caso todas as opções profissionais dêem errado, poder-se-á contar sempre com algum trabalho na educação, mesmo que você não tenha levado a sério tal opção no período de formação.

Naquele momento, a aluna 3 dizia que seu interesse profissional era tornar-se uma médica, por isso mesmo, cursava o Colegial. Para ela, ser professora era uma possibilidade remota que seria levada em consideração somente se a outra opção não se confirmasse.

A resposta da aluna 10 traz consigo um outro fator muito interessante da relação das alunas com o Magistério: elas normalmente reclamavam bastante de ter que fazer qualquer atividade que considerassem de difícil execução ou que lhes exigisse um gasto de tempo fora da escola; por isso, foi muito comum, verificarmos, em diversas situações e turmas, que muitos alunos possuíam uma expectativa de que o Magistério pudesse ser cursado facilmente e sem sacrifícios. Podemos entender um pouco mais o jeito de ver e entender o curso de Magistério a partir dos pontos positivos e negativos que as alunas ressaltam dele. Aprofundaremos essa questão no Quadro seguinte.

Quadro VI: Pontos Positivos e Negativos do curso de Magistério.

Alunas	Pontos positivos	Pontos negativos
Aluna 1	<i>“Professores bem treinados, compromissados com a educação.”</i>	<i>“A escola não dá muita base para os alunos.”</i>
Aluna 2	<i>“O curso é bom.”</i>	<i>“Os professores/direção acham que os alunos são desocupados, que não possuem obrigações extra-curso. Alguns detalhes importantes ficaram à desejar (preenchimento de diários, manual de estágio).”</i>
Aluna 3	<i>“Os colegas e o trabalho em grupo.”</i>	<i>“Conteúdo muito falho, cansativo e sem nível de 2º grau.”</i>
Aluna 4	<i>“Aprofundamento das técnicas profissionalizantes.”</i>	<i>“Cansativo.”</i>

Aluna 5	<i>“Aprendemos muitas formas e variedades de atividades de como trabalhar com as crianças.”</i>	<i>“As provas, o manual de estágio.”</i>
Aluna 6	<i>“Os trabalhos, o estágio, as aulas e outras coisas mais.”</i>	<i>“O curso não dá base para o vestibular.”</i>
Aluna 7	<i>“Muitas coisas boas. Professores que gostam do que fazem e isto motiva os alunos para continuar a estudar.”</i>	<i>“Não são todos os professores que fazem o que gostam e, às vezes, ficam a desejar.”</i>
Aluna 8	<i>“O curso te leva a refletir a posição que você terá em relação ao ensino-aprendizagem de uma criança.”</i>	<i>“O curso sobrecarrega os alunos de trabalho, daí os alunos não conseguem assimilar muito bem o que é ensinado, principalmente teoricamente.”</i>
Aluna 9	<i>“Conhecer melhor o mundo da criança etc.”</i>	<i>“Muitos trabalhos, manuais para preencher.”</i>
Aluna 10	<i>“Conhecer melhor o mundo da criança e alguns professores super profissionais.”</i>	<i>“Não ter aprendido o diário, dificuldade de preencher o manual de estágio e grande quantidade de trabalhos.”</i>
Aluna 11	<i>“Trabalhar com crianças.”</i>	-----
Aluna 12	<i>“Descobri que para dar aula não são suficientes apenas saber ler e escrever; a apresentação de trabalhos me ajudou no desenvolvimento da linguagem e minha timidez diminuiu; aprendi, descobri, fiz coisas muito interessantes que me ajudaram a crescer como pessoa.”</i>	<i>“Pouco tempo de curso; não ensinou preencher o diário, não aprendemos a estética correta para confecção de cartazes.”</i>
Aluna 13	<i>“Temos muita teoria que amplia nossos conhecimentos.”</i>	<i>“Pouca prática e não aprendemos confeccionar material concreto para as aulas.”</i>
Aluna 14	<i>“O curso leva-nos a conhecer melhor as coisas.”</i>	<i>“O curso é muito corrido.”</i>

Percebemos, então, que há muitos pontos comuns na experiência das alunas com o curso. De forma geral, podemos dizer que elas consideram positivo o fato de aprender e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo da criança, a existência de bons professores e principalmente a convivência com os colegas. Em relação aos aspectos negativos do curso, elas ressaltam a sobrecarga com trabalhos para a escola, a falta de aprendizado sobre tarefas

educativas rotineiras, tais como preencher diário, manual de estágio e construir material didático, a falta de nível do curso como um todo e de alguns professores.

Durante nossa convivência com as alunas, muitas vezes, nos surpreendíamos com suas reclamações com relação à falta de tempo e de sobrecarga de trabalhos, por isso resolvemos questioná-las sobre o que é ser um aluno e como elas se sentiam sendo alunas daquele curso em específico.

Quadro VII: O que as alunas consideram ser um aluno e como elas se sentiam sendo alunas de Magistério naquela escola.

Alunas	O que é ser aluno	Como elas se sentem sendo alunas de Magistério naquela escola.
Aluna 1	<i>“É ser capaz de saber que temos que ter responsabilidade com os estudos, é descoberta.”</i>	<i>“Sinto-me capaz de por em prática meu curso.”</i>
Aluna 2	<i>“Ser aluno é estar predisposto a aprender sempre e passar as orientações/informações recebidas”</i>	<i>“Não vejo muita diferença.”</i>
Aluna 3	<i>“Ser responsável por tudo aquilo que aprende e lutar para aprender cada vez mais para mudar o que está errado.”</i>	<i>“Uma possível professora.”</i>
Aluna 4	<i>“Ser espectador e participante.”</i>	<i>“Sinto-me como uma professora já diplomada.”</i>
Aluna 5	<i>“Ser aluno é estar em um período de aprendizado para a vida futura.”</i>	<i>“Uma pessoa querendo saber como trabalhar com as crianças para que elas se desenvolvam mais rápido durante sua aprendizagem.”</i>
Aluna 6	<i>“É sempre poder aprender e reconhecer o que não aprendeu.”</i>	<i>“É uma escola ótima, onde sempre se aprende coisas novas.”</i>
Aluna 7	<i>“Saber respeitar o professor e seus colegas de sala.”</i>	<i>“Sinto-me bem, concluindo uma parte dos meus sonhos, pois a escola é muito boa.”</i>
Aluna 8	<i>“Toda a nossa vida seremos alunos; é uma forma de adquirir conhecimento e tentar passar o nosso conhecimento para outras pessoas.”</i>	<i>“Mais ou menos.”</i>
Aluna 9	<i>“Ser aluno é estar em um período de aprendizagem para a vida futura”</i>	<i>“Eu me sinto muito feliz, alegre e honrada, pois aqui realmente eu aprendi um pouco como</i>

		<i>trabalhar com as crianças.”</i>
Aluna 10	<i>“Ser aluno é principalmente ser responsável, ter muita garra e força de vontade.”</i>	<i>“Às vezes me sinto arrependida, mas em outras vezes me orgulho e até fico mais conformada, quem sabe depois de praticar eu passe a gostar do curso.”</i>
Aluna 11	<i>“Ser um adolescente em fase de descobertas.”</i>	<i>“Útil, em pensar que posso ensinar alguém que queira aprender coisas tão bonitas e gostosas de se fazer.”</i>
Aluna 12	<i>Ser aluno é estar sempre disponível a aprender, portanto, somos alunos desde o momento que nascemos até nossa morte.”</i>	<i>“Sinto-me razoavelmente instruída sobre a educação de alunos de pré-escola até 4ª série e acredito que essa prática completará essa instrução.”</i>
Aluna 13	<i>“É estar sempre disposto a aprender, ampliar o conhecimento.”</i>	<i>“Sinto-me privilegiada, pois muitos gostariam de estar aqui e por algum motivo não estão.”</i>
Aluna 14	<i>“É estar sempre estudando e aprendendo.”</i>	<i>“Sinto-me muito apertada, pois eles dão muito trabalho, onde acabam ficando mal feito.”</i>

É interessante observar que as alunas definem o aluno como alguém disponível para a aprendizagem e para o estudo; o que se mostra interessante, neste caso, é o fato de que, no dia-a-dia da sala de aula, elas reclamavam muito, como dissemos anteriormente, principalmente da sobrecarga de trabalhos da escola e da falta de tempo. Acreditamos que essa diferença entre a definição de aluno apresentada e o seu comportamento de reclamar dos trabalhos escolares não indica uma contradição propriamente dito, mas sim um sinal de diferenças de perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem e das relações cotidianas de poder que se estabelecem entre professores e alunos.

Quando perguntamos, em seguida, sobre como se sentiam sendo alunas de Magistério naquela escola, muitas delas enfatizaram apenas os aspectos positivos da experiência com o curso; ou seja, podemos entender que, apesar das dificuldades apontadas (pontos negativos) e das reclamações constantes, o curso representou uma experiência positiva; este significado do curso pode estar associado também à sentidos particulares sobre o que cada uma delas mais gostava de fazer no curso: aulas das diferentes disciplinas, conhecer pessoas, trabalhar com os colegas e até mesmo realizar trabalhos e

relatórios escolares, principalmente quando eram feitos em grupo. Tal questão será apresentada no Quadro que se segue.

Com o intuito de completar nossa compreensão a respeito dos significados que o curso de Magistério tinha para estas alunas, apresentamos suas respostas sobre o que mais gostavam no Magistério.

Quadro VIII: O que as alunas mais gostavam de fazer no curso de Magistério.

Alunas	O que mais gostavam de fazer no curso.
Aluna 1	<i>“Aulas de História, Psicologia, Geografia e Ciências.”</i>
Aluna 2	<i>“Aulas de Metodologia da Língua portuguesa porque são muito bem planejadas.”</i>
Aluna 3	<i>“Trabalhos escolares em grupo na casa da colega.”</i>
Aluna 4	<i>“Trabalhos escolares em grupo.”</i>
Aluna 5	<i>“Aulas de Metodologia da Matemática, porque a professora sabe como passar a matéria.”</i>
Aluna 6	<i>“Trabalhos escolares em grupo, porque se conhece melhor as colegas e se aprende a lidar com as crianças.”</i>
Aluna 7	<i>“Conhecer pessoas diferentes e aprender com elas, porque por mais que você saiba, sempre é bom aprender mais.”</i>
Aluna 8	<i>“Tudo sobre ciências, porque tenho maior facilidade de compreensão.”</i>
Aluna 9	<i>“Tudo. Porque foi e está sendo útil e interessante e ajudou na minha educação escolar.”</i>
Aluna 10	<i>“É difícil dizer o que gostou, melhor dizer o que não gostei: apresentar trabalhos como se eu fosse professora. Não consigo imaginar esses adultos como crianças. Talvez seja por isso.”</i>
Aluna 11	<i>“Tudo, principalmente os trabalhos de Psicologia.”</i>
Aluna 12	<i>“Apesar de ser complicado, gostei bastante de elaborar relatórios sobre aulas, pois me ajudou a passar as idéias para o papel.”</i>
Aluna 13	<i>“Gostei muito das formas de trabalho passadas pelos professores, pois me ajudaram a desenvolver a leitura e a me interessar pela leitura.”</i>
Aluna 14	<i>“Aulas de Educação Artística e outras atividades práticas, porque eu aprendo mais com a prática do que com a teoria.”</i>

Em relação ao Quadro anterior, além de aparecer uma apreciação particular sobre o que cada uma mais gostou do curso, o que mais chamou a nossa atenção foi o comentário de algumas alunas (3, 4, 6, 7) que disseram que o que mais gostavam era a possibilidade de conhecer pessoas, de conviver e trabalhar com os colegas. Durante o tempo em que estivemos na escola

percebemos que as alunas valorizavam muito as possibilidades de estarem juntas; por causa disso promoviam muitas festas na escola e fora dela.

De forma geral, as alunas demonstravam grande disposição e disponibilidade para programar, preparar e desfrutar das festas na escola. Era notável a animação que elas exibiam nestas ocasiões. Muitas vezes eram elas que programavam as festas, por exemplo, em aniversários de professores, páscoa ou outras datas importantes, como no dia dos professores e para o encerramento do ano letivo; noutras vezes, a própria escola preparava apresentações musicais de alunos no intervalo de aulas ou a semana científica do curso que acontecia todos os anos; esta semana compunha-se de cursos, mini-cursos, palestras e também de um concurso de paródias e outras produções artísticas dos alunos. A animação das alunas nas festas costumava ser muito grande e generalizada.

Outra coisa que podemos perceber no Quadro VIII é que, além da possibilidade de estar com os amigos, elas também gostavam de atividades e conhecimentos relacionados com a aula; podemos pensar então que, mesmo reclamando da sobrecarga de trabalhos escolares e da falta de tempo, mesmo levando em consideração os pontos negativos do Magistério, elas não deixaram de aprender com o curso. A partir do Quadro anterior podemos perceber também o aparecimento de sentidos muito particulares da relação com o curso: alunas ressaltam uma ou outra área de conhecimento como sendo aquela que mais gostou.

Permanece sendo interessante observar as respostas das alunas quanto a se considerarem, ou não, preparadas para serem professoras e se gostariam disto.

Quadro IX: Sobre a preparação para ser professora.

Alunas	Você se acha preparada para ser professora? Por que?
Aluna 1	<i>“Sim, já sou.”</i>
Aluna 2	<i>“Com certeza. A prática sempre é aprimoramento e</i>

	<i>aprendizagem.”</i>
Aluna 3	<i>“Sim, mas não pretendo atuar no primário, pois meu desejo é ser uma profissional da saúde.”</i>
Aluna 4	<i>“Sim. Fui bem preparada e já trabalho na área.”</i>
Aluna 5	<i>“Agora no final do ano sim, pois no começo do ano ainda me sentia insegura.”</i>
Aluna 6	<i>“Acho que sim, já dei aulas e me sai muito bem.”</i>
Aluna 7	<i>“Preparada eu me acho, mas como quero ser uma ótima professora, quero me aperfeiçoar mais antes de entrar numa sala de aula.”</i>
Aluna 8	<i>“Às vezes sim, às vezes não.”</i>
Aluna 9	<i>“Agora com certeza sim.”</i>
Aluna 10	<i>“Não, porque ainda não fiz estágio.”</i>
Aluna 11	<i>“Sim. Mesmo estando apta ainda tenho muito que aprender, pois no cotidiano se aprende a todo momento.”</i>
Aluna 12	<i>“Sim. Sinto-me preparada para assumir uma sala de aula, confesso até ansiosa, pois mesmo sabendo que a carreira que escolhi é bastante ingrata, acredito que o magistério é bastante gratificante.”</i>
Aluna 13	<i>“Sim, não tenho prática somente teoria, mas tenho muita vontade de enfrentar uma sala de aula, sei que somente com a prática estarei mais preparada.”</i>
Aluna 14	<i>“Já estou dando aula, mas nem assim me sinto preparada.”</i>

No Quadro IX, observamos três tipos de respostas: alunas que se dizem preparadas, alunas que dizem que não se sentem preparadas para dar aulas e outras que se sentem mais ou menos preparada. Em relação às alunas que disseram estar preparadas, destacamos algumas explicações interessantes. Há aquelas que se dizem preparadas porque já são professoras ou porque fizeram o estágio e deram aulas, por isso chamam atenção para o valor do trabalho docente, principalmente do trabalho de sala de aula, para a formação do professor; e há aquelas que se dizem preparadas, mas também comentam sobre a necessidade de aprenderem mais e de aprimorarem-se. Portanto, de acordo com as respostas apresentadas no Quadro seguinte, podemos perceber o significado que a docência parece ter para elas.

Quadro X: Sobre o desejo de ser professora.

Alunas	Você quer ser uma professora?
---------------	--------------------------------------

Aluna 1	<i>“Sim, mas vou fazer Direito, meu sonho.”</i>
Aluna 2	<i>“Sim.”</i>
Aluna 3	<i>“Não, pois meu desejo e minha atitude são mais científicos.”</i>
Aluna 4	<i>“Este é meu objetivo.”</i>
Aluna 5	<i>“Sim, eu gostaria muito, principalmente dar aula na 1ª e 2ª séries.”</i>
Aluna 6	<i>“Não, pretendo atingir uma coisa melhor.”</i>
Aluna 7	<i>“Pretendo. Não sei te dizer, pois depende do que Deus vai me oferecer daqui para frente.”</i>
Aluna 8	<i>“Ainda não tenho certeza, mas futuramente penso em montar uma creche ou uma escola.”</i>
Aluna 9	<i>“Sim, quero muito e se o cara lá de cima também quiser.”</i>
Aluna 10	<i>“Talvez, se eu gostar depois de fazer o estágio.”</i>
Aluna 11	<i>“Realmente é de coração que eu gosto do que faço e é a realização de um sonho.”</i>
Aluna 12	<i>“Sim. Porém, se na prática eu me sentir inábil vou desistir de ser professora.”</i>
Aluna 13	<i>“Sim, tenho muita vontade de realizar esse sonho.”</i>
Aluna 14	<i>“Sim, de artesanato.”</i>

Percebemos no Quadro anterior que muitas alunas afirmam que querem ser professoras; esse desejo vai ao encontro do que foi apresentado no Quadro IX, onde predominam respostas das alunas dizendo que se sentem preparadas para a docência. Deste modo, não surpreende que elas digam que querem ser professoras. Também é digno de nota o caso das alunas que se sentiam preparadas para exercer a docência, mas que disseram que não queriam se tornar professoras: é o caso da aluna 3 e 6. A primeira diz que seus “desejo” e “atitude” são mais científicos e a outra diz que pretende “atingir uma coisa melhor”. As respostas delas parecem indicar uma certa desvalorização da profissão de professor, que é subentendida, no caso da aluna 3, como algo não científico e no caso da aluna 6, é declarada como algo inferior, o que a levaria a buscar algo melhor; elas também afirmaram, no Quadro IV, que pretendiam

continuar seus estudos cursando, respectivamente, medicina e computação (curso técnico).

Portanto, sabemos que estas características, demonstradas nas respostas do questionário, permitem que indiquemos alguns aspectos que correspondem a formas de ser das alunas daquele curso de Magistério. Na relação que se estabeleceu entre elas, o curso e seus professores, o que se destacou para nós foi a forma pela qual elas foram participando da construção da singularidade da escola - questão abordada na parte seguinte deste trabalho - por exemplo, a idéia/insinuação que vagava pela escola de que elas eram afetivamente carentes e, ao mesmo tempo, a forma através da qual elas eram cotidianamente afetadas por essa construção, por exemplo, não reclamavam que a professora Luísa passasse muitas aulas apenas copiando a matéria do Quadro e deixando para explicar depois, ou que a professora Isabel protelasse as respostas para as perguntas que lhe faziam durante a aula de Psicologia, ao mesmo tempo, a rebeldia manifestada pela negação de fazer provas de algumas disciplinas em dias que não se consideravam preparadas ou em reclamar, no 1º bimestre, da professora Luísa que dava suas aulas sem texto e sem anotar nada na lousa, o que lhes dificultou realizar a prova de Psicologia Educacional naquele bimestre.

Na busca de uma profissionalização, que parecia reunir necessidades objetivas e subjetivas das alunas, principalmente a melhoria de suas vidas - o curso de Magistério parece ter sido experimentado por elas como um espaço de embates, onde as constantes reclamações pareciam significar os esforços das alunas para interferir no andamento das aulas e da escola, e como um lugar de encontros e de festa onde se busca produzir e experimentar o prazer e a alegria da companhia de outros sujeitos da escola, principalmente dos colegas.

5- SOBRE A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O Processo de Constituição das Professoras de Psicologia Educacional.

“És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho
Tempo Tempo Tempo Tempo, vou te fazer um pedido
Tempo Tempo Tempo Tempo
Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos
Tempo Tempo Tempo Tempo entro num acordo contigo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Por seres tão inventivo e pareceres contínuo
Tempo Tempo Tempo Tempo és um dos deuses mais lindos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Que sejas ainda mais vivo no som do meu estribilho
Tempo Tempo Tempo Tempo ouve bem o que te digo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso
Tempo Tempo Tempo Tempo quando o tempo for propício
Tempo Tempo Tempo Tempo
De modo que o meu espírito ganhe um brilho definido
Tempo Tempo Tempo Tempo e eu espalhe benefícios
Tempo Tempo Tempo Tempo
O que usaremos para isso fica guardado em sigilo
Tempo Tempo Tempo Tempo apenas contigo e migo
Tempo Tempo Tempo Tempo
E quando eu tiver saído para fora do teu círculo
Tempo Tempo Tempo Tempo não serei nem terás sido
Tempo Tempo Tempo Tempo
Ainda assim acredito ser possível reunirmo-nos
Tempo Tempo Tempo Tempo num outro nível de vínculo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Portanto peço-te aquilo e te ofereço elogios
Tempo Tempo Tempo Tempo nas rimas do meu estilo
Tempo Tempo Tempo Tempo.”
(Oração ao Tempo. Caetano Veloso)

Um dos desafios que enfrentamos na presente pesquisa foi o de marcar uma posição em relação ao rico e complexo debate sobre a questão da

constituição do sujeito; como pode ser constatado, na primeira parte deste trabalho apresentamos um pouco deste debate e enfatizamos que nossa visão do processo de constituição do sujeito se fundamenta em autores e conceitos que o caracterizam como um processo que é essencialmente histórico-cultural.

No caso da nossa pesquisa, uma vez que nos preocupamos em compreender como se dá a constituição do professor, isto equivale a confirmar que o docente se constitui como tal de acordo com as relações que vai estabelecendo durante sua vida, principalmente aquelas que são estruturadas no âmbito da escola. Isso não quer dizer, entretanto, que o professor se constitua ou que possa ser compreendido numa relação direta com a sua realidade, pois o relacionamento do sujeito com seu mundo, assim como sua constituição, é mediado pela subjetividade.

Ao nosso ver, é impossível falar de sujeitos sem falar de subjetividade. O sujeito humano é um ser de cultura que se constitui no movimento da história; essa relação entre cultura e história no processo de constituição do sujeito é indevidamente caracterizada como correspondendo a uma divisão entre externo e interno. Como já discutimos antes na 2ª parte deste trabalho, a constituição do sujeito não resulta de uma internalização da realidade exterior; não se trata de uma simples transposição. Acreditamos que a dinâmica que se estabelece entre o que está fora e o que está dentro do homem é mediada pela produção e interferência da subjetividade. A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, configurada a partir das duas anteriores. Podemos denominar de subjetiva essa dimensão singular que constitui grupos ou sujeitos.

DONALD (2000) afirma que essa dinâmica da subjetivação não pode ser analisada em termos de uma transformação do externo em interno: trata-se, segundo ele, de uma dinâmica *“muito mais complicada e dolorosa do que a simples identificação com os - ou a re-encenação dos - atributos e*

comportamentos prescritos pelas tecnologias sociais e culturais” (p. 101). Podemos dizer que a subjetividade produz-se como algo diferente dos elementos que a constituem.

A dimensão da subjetividade tem sido muito debatida. Como já demonstramos nesse trabalho, nós a tematizamos aqui de acordo com a idéia de que a origem e a constituição do sujeito é de natureza histórico-cultural. Em relação a esta postura, destacamos o papel da linguagem e do outro na constituição do sujeito, o conceito de mediação semiótica e o processo de significação (GÓES, PINO, SMOLKA, 1998); também levamos em consideração a idéia de uma dinâmica configuracional da subjetividade. A partir deste conceito de configuração entendemos que a organização do sujeito não está dada de uma vez por todas; o sujeito se constitui de diversas formas, em cada momento de sua vida, dependendo das forças e dos elementos que se colocam em jogo (REY, 1995, 1998b) .

Por conta das considerações de REY (1998b) sobre a lógica configuracional da subjetividade, e por causa do desafio que representava compreender o processo de constituição do professor no cotidiano da escola, encontramos em CERTEAU (1994) a possibilidade de entender o movimento subjetivo como produção de singularidade, como processo que participa nos modos de pensar, sentir e agir do sujeito.

Atualmente, tem prevalecido uma visão da escola como totalmente improdutiva e uma imagem muito negativa do professor, tido como profissional desqualificado e incapaz (FONTANA, 1997). A visão anterior, em nossa opinião, deixa de lado muitas questões importantes que acontecem no cotidiano da escola e que participam da constituição do professor. Não negamos a determinação do contexto social nas questões educacionais, porém consideramos importante conhecer melhor e mais de perto a diversidade de situações, posições, significados, desejos e possibilidades que estão em jogo no cotidiano da escola e da sala de aula. Consideramos que visões negativas da escola e do professor, por mais que possam ter uma certa validade no sentido

de denunciar os problemas atuais da educação, relacionados com a divisão social do trabalho e com a alienação, trazem uma certa simplificação da realidade educacional e nos distanciam de uma compreensão sobre a atuação cotidiana do homem na história, principalmente no que diz respeito à produção e interferência da subjetividade, uma vez que nos acostumamos a pensar que o subjetivo é fonte de imperfeições e incorreções, por isso deve ser controlado, evitado e excluído.

O que se pretende explicitar na presente análise é um processo de constituição do professor no cotidiano da sala de aula. Acreditamos que esse processo se caracteriza por relações historicamente reguladas que se estabelecem entre pessoas e instituição e que se projetam no fazer docente, de acordo com os objetivos, os recursos e as limitações de ambos, sendo que este processo produz e ao mesmo tempo sofre influências da subjetividade.

Os dados que evidenciamos e a análise que buscamos construir nesta pesquisa pretendem colocar-se numa perspectiva oposta às simplificações. Nossa intenção é dar visibilidade à complexidade do trabalho cotidiano do professor e compreender como isso reverte para a sua formação. Contrariamente ao que se enfatiza, o cotidiano da escola é vivo e movimentado. O monocromatismo com que se desenha a escola nos dias de hoje é uma forma de compreensão que secundariza sua riqueza e diversidade, principalmente no tocante as relações inter e intrasubjetivas. É preciso conhecer melhor como a educação, a escola e seus profissionais vêm se constituindo todos os dias e o modo pelo qual as pessoas participam desse processo.

Como já dissemos anteriormente, os dados apresentados neste trabalho não foram produzidos em um laboratório experimental, mas resultam de um diálogo com as evidências. Sendo assim, a opção que se faz para a apresentação destes é de ir compondo um texto que narre o processo de constituição de duas professoras de Psicologia Educacional, de um curso de Magistério (noturno), a partir do que elas realizaram no cotidiano de uma escola

e nas suas aulas; tal narrativa, à medida que conta uma história, também conforma um ponto de vista ou versão particular deste processo.

As operações que essas professoras realizam, às quais temos acesso por intermédio de seu fazer, deixam entrever jeitos particulares de ser e de estar na escola, ou seja, aquilo que as professoras fazem (pensam, sentem, falam e agem) nos contam sobre quem elas são e sobre o modo por meio do qual elas vão se constituindo profissionais da educação.

Partindo do princípio de que as professoras se constituem de acordo com o que fazem (pensam, sentem, falam e agem), buscamos ler e entender o material que coletamos de acordo com os seguintes questionamentos: o que as professoras fazem na escola e na sala de aula? Como elas fazem este seu trabalho? Por que fazem? Qual é o significado do fazer docente no cotidiano da escola e da sala de aula? Nesse processo de indagar sobre os acontecimentos da aula, é importante prestar atenção nas relações, o que extrapola a materialidade e a imediatez do texto que representa o registro das aulas ou de outros acontecimentos. Para que isso ocorra, é necessário recorrer à interpretação.

Interpretar implica na ação do pesquisador para estabelecer relações entre textos e acontecimentos a que se tem acesso, enfim trata-se de constituir uma narrativa ou configurar uma história. Nossa interpretação fundamenta-se no fato de que participamos da vida da escola como um todo e especialmente do trabalho realizado pelas professoras de Psicologia Educacional. Assistimos às aulas de Psicologia Educacional e de outras disciplinas; também estivemos na sala de professores e no pátio da escola; falamos com alunos e com vários professores, supervisores, diretora e vice-diretora e participamos de reuniões de professores. Portanto, estivemos na escola num intervalo de tempo significativo, o que nos permitiu conviver com as pessoas da escola no seu cotidiano.

Analisar o processo de constituição das professoras no cotidiano da escola implica em compreender um movimento maior que o produz, mas que

também se articula a partir da singularidade de cada uma delas e de suas experiências. Analisar tal processo de acordo com o cotidiano dos sujeitos assemelha-se à montagem de um quebra-cabeça e requer do pesquisador um comportamento de detetive (TRUZZI, 1991), atento para detalhes e sub-textos. O sentido da produção e constituição docente não se dá a conhecer num único lance e de uma vez apenas. A nossa compreensão destes acontecimentos está articulada com a totalidade do trabalho das professoras durante o ano letivo de 1997 naquela escola; por isso, participamos do dia-a-dia da escola, tentando conhecer e registrar seus acontecimentos mais importantes.

O que se busca com este trabalho é acompanhar, reconstituir e apresentar o movimento histórico de constituição das professoras. Podemos dizer, então, que cada acontecimento fala por si mesmo, apresenta pessoas, acontecimentos, mas também insinua questionamentos cujas respostas os extrapolam, o que nos leva recorrer a outros ou ao conjunto de dados para alcançar uma certa compreensão.

O movimento cotidiano da escola caracteriza-se por uma tensão constante entre o que é dado e determinado pela instituição e as necessidades e possibilidades das pessoas que ali estão. A análise que aqui apresentamos busca evidenciar o cotidiano escolar como multiplicidade e complexidade. Estamos supondo que a explicação da dinâmica do cotidiano não se pode restringir à alienação e à ideologia. Apesar de não serem dispensáveis para compreensão das relações e dos acontecimentos na escola, estes dois conceitos desdobram-se numa concepção onde tende a prevalecer um certo determinismo social e a diminuir as possibilidades de ação/reação do sujeito. Nossa experiência na educação tem indicado que, onde nos acostumamos a enxergar apenas a alienação e, portanto, a apontar o que falta, é possível encontrar produtos singulares e a lógica de sua produção. Como diz DIAS-DA-SILVA, (1994),

“Todos os professores escolhem atividades e materiais, interagem com as crianças e lecionam para serem bem-sucedidos - sucesso buscado mediante razões que advêm de estruturas conceituais, princípios e

concepções sobre seu trabalho: são princípios ou proposições que sustentam ou guiam as apreciações, ações e decisões dos professores (...) interpretados privadamente pelo professor e baseados em sua história, compreensão, interpretações e estilo pessoal” (p. 42).

O cotidiano do professor constitui-se num embate constante entre produção e reprodução. Mesmo nos momentos em que prevalece este último resultado, as pessoas, no caso os professores, permanecem trabalhando todos os dias. Por isso não podemos considerar o cotidiano apenas em função de um resultado final e único; é importante prestar atenção na maneira pela qual batalhas são travadas todos os dias.

A análise que apresentamos a seguir baseou-se no convívio com a escola e com as pessoas que lá estavam, principalmente professores e alunos das disciplinas de Psicologia Educacional; nosso objetivo foi analisar e compreender como as experiências da escola e da sala de aula se constituem e constituem os professores. Por isso, levamos em consideração acontecimentos da escola e da sala de aula, a própria aula da disciplina Psicologia Educacional e as conversas (formais e informais) que mantivemos com as pessoas da escola e com as professoras de Psicologia Educacional.

BARTH (1993) considera que o conhecimento (“o saber”) e o ensino (“transmissão do saber”) são duas funções complementares. No cotidiano da sala de aula é difícil separar o fazer do professor em conhecimentos ou saberes específicos, uma vez que a aula se apresenta como um espaço-tempo de tensões e conflitos constantes, demandando que o professor realize julgamentos que se apoiam em diversos conhecimentos e valores.

Nossa análise estrutura-se de acordo com a seguinte crença: há uma inteligência na escola, ou melhor, a escola possui um ritmo peculiar de funcionamento que é em grande parte desconhecido, ou poderíamos dizer, o dia-a-dia da escola funciona de acordo com uma articulação cotidiana distinta - o que não quer dizer contrária - da longa duração, algo assim como o que DONALD (2000) diz da produção da cultura: um campo “polilógico”. Talvez, por não considerarmos tal multiplicidade de possibilidades do cotidiano,

desperdiçamos oportunidades importantes de compreender a escola e o processo de constituição do professor.

Verificamos que, ao contrário do que se pensa, o cotidiano da escola é movimentado, pleno de tentativas; os professores produzem respostas - elaboradas de acordo com os recursos que possuem - para questões que eles entendem/intuem. Entendemos essa produção dos professores em termos da relação que se estabelece na escola entre táticas e estratégias (CERTEAU. 1994).

Queremos com isso dizer que o cotidiano das professoras se caracteriza por um fazer constante, resultado dos embates entre estratégias e táticas produzidas pelos sujeitos da escola. No caso, as estratégias são mais visíveis, por isso mesmo podemos identificá-las de forma mais direta; as estratégias reúnem um conjunto de operações realizadas por um sujeito de poder, no caso a instituição (escola), suas normas. As táticas são a contrapartida das estratégias: dizem respeito a uma maneira de fazer do homem comum e são o resultado de uma inteligência prática; as táticas envolvem uma produção especial, inesperada, móvel, pois implicam em jogar com o tempo, para tirar algum proveito de um espaço que não é próprio ou de produtos alheios.

O fazer cotidiano do professor pode ser entendido como uma atividade do tipo tático; conforme CERTEAU (1994), tais atividades envolvem um saber que não é sabido. O professor realiza suas atividades sem saber exatamente o que está acontecendo, mas isso não o impede de criar suas táticas.

Portanto, depois de ler e reler exaustivamente o material coletado, entremeando a organização e a compreensão destes com o referencial teórico adotado, sublinhamos que o processo de constituição de cada professora caracteriza-se por um jogo de relações entre elas e o grupo da escola. No embate cotidiano que se trava na escola e nas aulas, a relação das professoras com a supervisora, com os alunos e com o conhecimento de Psicologia se destacaram para nós e, ao nosso ver, produziram fazeres singulares no âmbito

da escola como um todo e de cada professora em particular. Esses fazeres e a dinâmica de mútua interferência que os caracteriza são os aspectos que nossa análise pretende explicitar.

A seguir, apresentaremos nossa análise sobre a constituição das professoras no cotidiano da escola; para fazê-lo, apresentamos duas dimensões que captamos deste processo: um movimento que configura a escola pesquisada como grupo singular e a singularidade de cada professor produzida no movimento mais amplo da escola - movimento dentro do movimento.

5.1 - DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES.

5.1.1- Sobre a subjetividade social: o coletivo da escola.

A escola onde realizamos o presente estudo situa-se num bairro residencial da cidade de Uberlândia e funcionava, no momento da pesquisa, em três turnos. Pela manhã e à tarde, eram oferecidas as oito séries do ensino fundamental; no período da noite, eram oferecidos dois cursos médios e profissionalizantes: Magistério e Secretário Escolar. Trata-se de uma instituição pública e foi inaugurada em 1992, num momento de expansão da rede física das escolas municipais. Inicialmente, funcionaram, no período da manhã e da tarde, as séries iniciais do primeiro grau e, gradativamente, passou a ter o ensino de quinta à oitava série. O segundo grau começou a funcionar em 1994. No período da noite, as aulas iniciavam-se às 18 horas e 20 minutos e terminavam às 22 horas e 30 minutos. Esse período era dividido entre seis aulas de 40 minutos e um intervalo de 10 minutos para o lanche, entre o final do terceiro horário (às 20 horas e 20 minutos) e o começo do quarto (às 20 horas e trinta minutos). Em 1997, a escola contava com quatro turmas de primeiro ano (básico), seis turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano do curso de Magistério.

O quadro de funcionários da escola no período da noite era formado pelos seguintes profissionais:

- 1 diretora;
- 2 vice-diretoras;
- 2 supervisoras de ensino;
- 3 secretários;
- 1 porteiro;
- 3 auxiliares de limpeza e merendeiras.
- 22 professores.

Alguns destes professores eram concursados e outros contratados por tempo determinado. Todos eles trabalhavam em, pelo menos, mais um período do dia; alguns trabalhavam os três períodos. Esse é o caso das professoras Luísa e Isabel. Os professores que trabalhavam mais de um período, normalmente faziam-no em outras escolas das redes pública e privada; uma minoria atuava em outras áreas profissionais, tais como banco e na área de saúde.

Na presente pesquisa, apesar de termos realizado um acompanhamento mais prolongado e intenso do trabalho de duas professoras de Psicologia Educacional, não poderíamos deixar de considerar a participação de outros professores no grupo da escola. Durante o tempo em que estivemos na escola, passamos a conhecer o trabalho que eles estavam realizando e este conhecimento ajudou-nos a compreender a produção e organização cotidiana da escola em questão.

O nosso contato com este grupo de sujeitos deu-se principalmente através de reuniões pedagógicas - ocasiões formais de encontro - e na sala de professores, ponto de encontro de todos eles. As reuniões pedagógicas eram organizadas pela supervisora Escolar (Carmem); os professores deveriam comparecer, pois tais acontecimentos eram considerados períodos normais de

trabalho; nessas ocasiões os alunos eram dispensados para viabilizar a presença dos docentes nos encontros.

Durante o ano de 1997, ano em que estivemos na escola, realizaram-se três reuniões pedagógicas: 29/04/97, 14/08/97, 29/11/98, além de uma reunião, no dia 04/09/97, para discutir a Lei nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com um funcionário da Secretaria Municipal de Ensino.

A escola em questão foi construída num grande terreno, de acordo com o padrão arquitetônico adotado pela prefeitura para as escolas municipais. Trata-se de um prédio de alvenaria de dois andares, com a forma de um quadrado aberto em um dos lados, cujo centro forma um pátio para onde convergem todas as salas; este espaço é utilizado pelos alunos durante o intervalo das aulas (lanche, bate-bapo e às vezes para “matar” alguma aula) e também para realização de comemorações. Toda a movimentação e deslocamento das pessoas na escola ocorria neste espaço. Segue-se a este pátio uma grande quadra de esportes, local onde se realizavam aulas de educação física.

No andar inferior funcionam salas de aula, uma sala de professores, a administração, a cozinha e banheiros. O acesso ao andar superior se dá por uma grande rampa; neste andar funcionavam salas de aula, da supervisão, de laboratórios, a biblioteca e banheiros.

O espaço físico da escola em questão mostrava-se adequado para o funcionamento da mesma. Entretanto, constatamos que, em alguns dias da semana, várias salas de aula do curso de Magistério ficavam lotadas de alunos. Nesses dias, as salas tornavam-se pequenas diante do grande número de estudantes. Quando a maior parte dos alunos encontrava-se presente na escola, as salas de aula ficavam extremamente cheias.

O grande número de alunos matriculados por sala deveu-se, primeiramente, ao fato de que, em 1997, na cidade de Uberlândia, havia apenas mais uma escola pública oferecia o curso de Magistério; em segundo lugar, de

acordo com alguns professores e alunos, o grande número de alunos matriculados em cada turma deveu-se à expectativa da escola quanto a um alto índice de evasão, principalmente no final do ano letivo.

Alguns dados fornecidos pela prefeitura sobre taxas de evasão, reprovação e aprovação, referentes ao sistema municipal de ensino no ano anterior (1996), auxiliam-nos a compreender tal expectativa. De acordo com os índices referentes ao 2º grau, enviados à escola pela secretaria municipal de educação em agosto de 1997, a aprovação geral no 2º grau mostrou-se elevada, com 97,9%, a reprovação foi da ordem de 2,1% e a evasão também foi relativamente elevada: 23,9%.

Este elevado índice de evasão, de certa forma, confirmava a prática dos administradores do sistema municipal de ensino de encher as salas de aula com muitos alunos. Em relação a esses índices, pudemos verificar que um dos maiores problemas da rede municipal de ensino, no tocante ao 2º grau, era a evasão dos alunos.

De acordo com o nosso entendimento, a evasão foi interpretada de uma maneira importante pelo grupo escola. A esse respeito, percebemos que havia uma expectativa de que os professores deveriam compreender os alunos e tentar motivá-los para permanecerem na escola. Apesar de sabermos que as condições sócio-econômicas dos alunos são determinantes na questão da evasão, o que circulava na escola era uma certa expectativa de que os professores deveriam se esforçar para que seu trabalho não fosse motivo para o estudante abandonar a escola. Carmem, uma das supervisoras educacional, possuía esse entendimento e atuava de acordo com essa compreensão. Mais adiante esclareceremos sobre visões, posturas e ações que estiveram em jogo na escola.

Quando chegamos à escola, no início do ano, ela nos pareceu igual a muitas outras. Na convivência é que fomos percebendo as diferenças e as especificidades da escola pesquisada. Nesse processo, uma das questões que mais despertaram nosso interesse foi um tipo especial de organização e

funcionamento da mesma; ou seja, o que chamou nossa atenção foi a subjetividade social da instituição, seu jeito diferente de funcionar. É sobre este ponto que gostaríamos de nos deter um pouco nesta parte do trabalho, pois consideramos que o trabalho dos professores na escola está diretamente relacionado com esse contexto subjetivo da instituição.

Como nos lembra REY (1998a), a subjetividade é um termo que é utilizado para designar o mundo interno do indivíduo; entretanto, não podemos nos esquecer que a subjetividade é um produto da cultura, é constitutiva da cultura, enfim, é “*uma expressão objetiva de uma realidade subjetivada*” (p. 32).

REY (1998a) esclarece que o social e o individual são dois momentos do processo de constituição da subjetividade:

“as subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo, e ao mesmo tempo representam momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas instâncias da subjetividade” (p. 33).

Podemos entender melhor o que significa falar de subjetividade quando atentamos para a seguinte definição:

“a subjetividade representa um complexo sistema de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si de uma forma ou de outra no complexo processo de seu desenvolvimento”(Idem, ibidem).

O que se pretende enfatizar é que a origem da subjetividade está colocada na história e que ela é manifestação de cultura. Portanto, prestar atenção na subjetividade implica em admitir que a história e a cultura constituem lugares e matéria-prima da constituição dos homens e de seus artefatos; implica também em não considerar a história e a cultura como imposições definitivas: o acesso à história e à cultura se dá por meio de sujeitos, dos grupos e de suas produções; estes, por sua vez, subjetivizam as influências recebidas; por isso, consideramos que

“a subjetividade individual é determinada socialmente, porém não em forma de um determinismo linear externo, desde o social para dentro, para o subjetivo, mas em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e, simultaneamente, se constitui nela” (Idem).

A atenção para a subjetividade social, no âmbito de nossa pesquisa, justifica-se, segundo nossa compreensão, porque pretendemos analisar o processo de constituição das professoras no espaço-tempo da sala de aula; para isso, faz-se necessário conhecer o modo através do qual a escola vai produzindo suas significações e a relação dessas produções com as ações coletivas e individuais desenvolvidas na escola.

Acreditamos que a produção do professor, no dia-a-dia da sala de aula, está diretamente ligada à subjetividade da escola. Enquanto não levamos em consideração os significados e as configurações particulares que se fazem presentes no cotidiano da escola, não podemos apreender os sentidos particulares do trabalho de cada profissional da escola, principalmente do professor. Sem levarmos em conta as configurações subjetivas que se articulam na escola, torna-se fácil julgar o professor de forma simplista, em termos de certo e errado apenas. O maior desafio que se apresenta, nesse caso, é entender pensamentos, sentimentos e ações, enfim, o fazer do professor, a partir do próprio sujeito; ou seja, o que se pretende é compreender como a realidade engendra pessoas e grupos.

Sabemos que a escola não pode ser compreendida sem levarmos em consideração sua inserção no contexto histórico-social e seu funcionamento burocrático, mas sabemos também que suas relações com o Estado e a Política na sociedade capitalista representa uma parte de seu movimento real; é preciso estar atento também para os modos coletivos e individuais de produção que nela se articulam. Como diz REY (1998a), *“toda situação social objetiva se expressa como sentido subjetivo nas emoções e processos de significação que aparecem nos protagonistas dessas situações”* (p. 38).

A subjetividade social refere-se às configurações que ocorrem dentro de espaços e de instituições que caracterizam a vida social do homem (TELES e LOYOLA, 1999). A subjetividade social expressa-se nas idéias e afetos que desenvolvemos acerca dos acontecimentos, dos espaços e das instituições sociais e nas ações que realizamos no âmbito destes espaços ou instituições.

TELES e LOYOLA (1999) realizaram uma pesquisa sobre a subjetividade social de uma determinada escola e, de acordo com nossa compreensão, o que elas enfatizam neste trabalho, visando apreender a subjetividade da instituição pesquisada, é a questão da singularidade da mesma. Ao analisar este trabalho e outros de REY (1996, s/d), constatamos que a subjetividade social é definida como um produto das relações que se estabelecem em cada grupo; este conceito pretende ressaltar que essas relações estruturam-se a partir de uma causalidade múltipla e variada; no dizer de REY (s/d), *a subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, a qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito em cada um dos momentos de desenvolvimento*” (p. 33).

A subjetividade social tem um movimento próprio que “*é irredutível à soma das subjetividades individuais que a integram*” (TELES e LOYOLA, 1999: 41). É importante ressaltar que a subjetividade articula-se como produto, mas também constitui-se mediação dos movimentos de instituições ou grupos. Justamente por entender a subjetividade social como mediação do trabalho cotidiano dos professores na escola, é que nos propomos a relacioná-la com o processo de constituição deste sujeito. O que articula a heterogeneidade do trabalho cotidiano do professor é uma compreensão particular das várias demandas presentes no seu dia-a-dia, movimento que inclui sua subjetividade e as demandas subjetivas da escola.

VILLA (1998) comenta que a compreensão do professor e suas decisões cotidianas correspondem a uma parte do trabalho docente que se caracteriza pela imprevisibilidade dos acontecimentos, ou seja, as atividades do

professor “*chocam-se com o contexto do trabalho, com a natureza interativa da relação pedagógica simultânea*” (p. 29). De acordo com o autor, constatamos que, apesar dos esforços para garantir que o professor adquira conhecimentos variados, o seu cotidiano é marcado por acontecimentos imprevisíveis, a partir dos quais o professor deve agir, e ele o faz fundamentado no seu julgamento particular que, segundo CERTEAU (1994), no homem comum, estrutura-se de forma tática e tem como objetivo fortalecer o mais fraco.

SOLLÉ (1996), ao analisar a questão da relação entre a concepção construtivista e a prática docente, também comenta sobre a questão da complexidade e imprevisibilidade envolvida no trabalho do professor; assim como VILLA (1998), relaciona tais características com o caráter dialético e interativo da prática educativa. A autora considera que, apesar de numerosas pesquisas terem confirmado a presença de “*pensamentos psicopedagógicos*” ou “*teorias mais ou menos organizadas*” na prática do professor, torna-se difícil saber com certeza qual é exatamente a participação destes elementos no trabalho cotidiano do docente.

Podemos considerar, então, que encontramos a subjetividade social configurada em grupos e que ela corresponde a uma certa singularidade que cada grupo apresenta; o que se ressalta neste conceito é o entendimento de que grupos interpretam/significam as influências recebidas e que toda ação do grupo incorpora tais significações; ao mesmo tempo, tais significados interferem no processo de produção destes significados e ações desenvolvidas.

O processo de constituição da subjetividade é extremamente dinâmico. Múltiplos e diferentes determinantes relacionam-se neste processo; por isso, podemos buscar conhecê-lo através de relações e combinações inesperadas e também, o que é muito importante, precisamos observar os conflitos e as contradições que integram a singularidade de um grupo.

O movimento do caleidoscópio pode nos dar uma idéia da dinâmica que caracteriza o funcionamento da subjetividade: o “limite” das relações que podem ser estabelecidas e que determinam o jeito de ser de um grupo ou de um

indivíduo estão dados pela história; porém essa história é constantemente resignificada nas ações do grupo e do indivíduo; por isso, podemos pensar que esta atividade tem um caráter de constante reconstrução.

A primeira impressão que tivemos da escola pesquisada era que ela caracterizava-se por uma enorme confusão. A base dessa nossa impressão era o fato de que prevalecia um certo clima de improvisação ou desorganização, ou seja, pensávamos que a escola tinha um grande problema: parecia não existir planejamento de atividades e nem metas para serem alcançadas; também parecia haver pouco esforço na realização das atividades, principalmente daquelas que diziam respeito à escola como um todo. Hoje, sabemos que essa primeira impressão produziu-se porque tínhamos em mente uma escola idealizada e a utilizávamos como parâmetro para entender a realidade pesquisada.

O desejo de entender melhor a escola foi se constituindo na convivência com a própria escola e seus sujeitos. Observamos o esforço de muitos profissionais para realizarem o seu trabalho da melhor forma que podiam e convivemos com alunos cheios de alegria e vivacidade, apesar de também observarmos dificuldades que a escola vivenciava: desintegração entre o trabalho dos docentes, desinteresse dos alunos, falta de tempo das pessoas para estudar, entre outros. Por isso, quando elaborávamos as Notas de Campo e registrávamos apenas as dificuldades e limitações da escola, alguma coisa ficava pendente; esse algo que ficava pendente permaneceu criando em nós um certo desconforto, uma sensação de parcialidade: tratava-se de uma história incompleta. Como dizem EZPELETA e ROCKWELL (1989), a realidade apresentava-se para nós como *“positividade, não no bom sentido, mas simplesmente no sentido do existente”* (p. 10); apesar disso, só conseguíamos entendê-la a partir daquilo que lhe faltava. Foi justamente essa pressão da realidade, e a conseqüente sensação de desconforto, que nos desafiou a entender a escola e suas relações de um modo diferente do que vínhamos fazendo.

Para completar nossa história, buscamos certos apoios e os encontramos em alguns conceitos: é o caso das idéias de subjetividade e cotidiano, apresentadas nos capítulos iniciais deste trabalho. Nessa relação entre necessidades e concretização de possibilidades, obtivemos a certeza de que deveríamos falar de uma inteligência ou de um sentido particular que articula a escola e que se articula nela. Confirmou-se para nós a idéia de que é sempre bom não considerar os outros como idiotas (CERTEAU, 1994) e que a escola como instituição e as relações pessoais que se estruturam no seu interior podem ser melhor compreendidas a partir do conceito de subjetividade social (REY, 1996, s/d).

Em relação à escola pesquisada, identificamos uma característica particular muito importante para compreendermos a sua “desorganização”. Durante 1997, constituiu-se na escola um fenômeno muito interessante, que designamos como personalização: apesar de a escola ter seu quadro de funcionários completo, a organização e as decisões importantes da mesma estiveram sob a responsabilidade de uma única pessoa, a supervisora educacional Carmem. De forma complementar, muitos professores, dentre os quais se destacavam as professoras da disciplina Psicologia Educacional, passaram a identificar as questões do trabalho escolar com as particularidades dessa supervisora.

Não podemos esquecer-nos que a divisão social do trabalho se faz presente na escola. A criação do cargo de Supervisor Educacional - profissional que se tornou responsável pelo desenvolvimento da proposta pedagógica da escola - consolida uma divisão entre aqueles que pensam o trabalho intelectual, formulam propostas e aqueles que executam o que foi pensado por outros; porém, essa realidade foi vivenciada e significada na escola pesquisada e interferiu, de forma particular, no trabalho das professoras de Psicologia Educacional.

Num primeiro momento, percebemos a supervisora Carmem como uma pessoa extremamente centralizadora e onipresente na escola; essa nossa

constatação inicial pode ser exemplificada por um acontecimento que vivenciamos no dia 14/04/1997 e foi registrado na Nota de Campo 06 (Anexo 3). Nesse dia nos encontramos com Laura, a vice-diretora da escola, e perguntamos se ela havia recebido nossa carta de apresentação, uma vez que, no primeiro dia do ano em que estivemos na escola, ficou acertado com a vice-diretora que a pesquisadora deveria trazer uma carta de apresentação.

Entregáramos a referida carta à supervisora Carmem no dia 04/04/1997 (Nota de Campo 05 - Anexo 4), uma vez que a vice-diretora não estava na escola naquele dia. Dez dias depois, no dia 14 do mesmo mês, quando perguntamos à Laura se havia visto o documento, ela respondeu que não, e comentou que Carmem poderia tê-lo arquivado.

A reação da vice-diretora, em relação à situação anterior, pareceu-nos interessante; além de não ter visto o documento, que ela mesma havia solicitado, também comentou a atuação de Carmem na situação de forma normal.

O acontecimento que apresentamos é corriqueiro, não produziu ganhos ou prejuízos imediatos. Talvez estivéssemos exagerando a importância do ocorrido; talvez fosse resultado de um esquecimento de Carmem em comentar com Laura que havia pego a referida carta e, uma vez que já havíamos cumprido com a exigência burocrática de trazê-la, Laura dava-se por satisfeita e encerrava a questão sem maiores questionamentos.

Apesar da aparente banalidade do fato, começamos a atentar para o jeito de funcionar da escola. Nossa expectativa, neste caso, era de que, por um lado, Carmem tendo recebido a carta, não deixasse de apresentá-la à vice-diretora, porque a ela se destinava e correspondia ao que ela mesma havia solicitado; por outro, esperávamos que Laura se interessasse em ler a apresentação que nos fora feita, confirmando a Universidade Federal de Uberlândia como nossa instituição de origem, e também porque o interesse pelo documento faria parte de um certo acompanhamento do trabalho do pesquisador na escola.

Como o padrão esperado de comportamento não se confirmou neste caso, começamos a prestar atenção em acontecimento daquele tipo e tentar entender o que eles indicavam em termos do funcionamento da instituição, mesmo porque constatamos que muitas coisas na escola aconteciam de forma diferente do esperado; ou seja, determinadas coisas eram ditas ou providências eram solicitadas, mas, de antemão, sabia-se que não seria preciso realizar tal como fora falado. Apresentava-se, assim, uma zona de funcionamento tácito da escola e o desafio era apreender essa dimensão da realidade. Posteriormente, veremos que esta questão interferiu diretamente no processo de constituição das professoras de Psicologia Educacional.

No centro desse processo que caracterizava o funcionamento tácito da escola, estava a supervisora Carmem e um movimento de expansão de suas atividades para muito além do que era esperado em termos de suas atribuições; por outro lado, havia uma aceitação, por parte de outros profissionais da escola da expansão destas funções e da restrição do lugar de outros profissionais da escola. Isto nos levou a perceber que, juntamente com a divisão social do trabalho e as relações de conflito que advinham dela, existia na escola uma certa complementaridade de posições. Essas relações de complementaridade, além dos conflitos declarados, estruturavam um funcionamento não declarado, porém atuante, da escola.

Ao nosso ver, o funcionamento desse tipo de relações depende de uma aprendizagem a ser construída na própria escola e envolve uma sabedoria cotidiana; esta sabedoria constitui-se como um tipo especial de saber, pois não pode ser acumulada para ser usada depois, é um saber que se relaciona com o que CERTEAU (1994) diz acerca dos usos dos provérbios: cada vez que são utilizados criam um sentido novo para algo que já fora utilizado infinitas vezes antes. A utilização dos provérbios, explica-nos o autor, exige daquele que o emprega um senso de ocasião para usar, de maneira espirituosa, algo produzido por outrem e que já fora tantas vezes dito em situações diversas. A utilização dos provérbios coloca em destaque a criatividade e o julgamento

especiais presentes no dia-a-dia do homem comum e exemplifica o modo por meio do qual este sujeito, mesmo utilizando discursos ou palavras que foram produzidas por outros, fortalece e mantém o seu lugar no jogo do cotidiano.

Aprendemos, assim, que as relações entre a supervisora e os outros sujeitos da escola, principalmente, com os professores, não são apenas verticais; também existe uma complementaridade de posições. No caso dos professores, a aparência podia ser a de que eles simplesmente submetiam-se ao mando da supervisora e que possuíam um desinteresse ou aceitação passiva do domínio que ela exercia; porém, encontramos no fazer cotidiano dos professores uma certa astúcia para evitar ou deslocar confrontos e tirar proveito das situações cotidianas.

GAUTHIER (1998) afirma que “*a astúcia é consubstancial à relação pedagógica*” (p. 366). O ganho - se é que podemos falar assim - destes comportamentos astuciosos ou criativos aparece quando se mantém o funcionamento da escola de acordo com os significados produzidos e articulados pelo próprio grupo, o que representa uma certa estabilidade e segurança dentro da realidade escolar: subjetividade social do grupo, singularidade da escola.

No caso estudado, esta estabilidade se constitui, por um lado, pelo domínio de uma pessoa e por outro, o que parece inusitado, por pequenas e cotidianas rebeldias daqueles que aparentemente apenas se submetiam. Os ganhos advindos de uma situação como essa são constituídos no dia-a-dia e consistem em pequenos benefícios pessoais e imediatos que não correspondem a um discurso articulado ou a assumir posturas de oposição declaradas. Podemos dizer, enfim, que o ganho está em permanecer no jogo da escola e prosseguir jogando.

Outra situação que despertou a nossa atenção e que também exemplifica o funcionamento particular da escola, envolveu uma seqüência de acontecimentos. Primeiramente, Carmem, que era responsável pela orientação do estágio, contou-nos que não havia horários definidos para seus encontros

com os alunos dos 3^{os} anos do curso de Magistério durante a semana; por isso, normalmente, ela utilizava os módulos²¹ de outros professores. Posteriormente, em várias ocasiões, observamos que os módulos não eram utilizados para o trabalho com o estágio; eles eram usados para antecipar aulas. Depois, observamos, em outras ocasiões, Carmem andar pelas salas de aula para pedir a um ou outro professor que lhe cedesse parte de sua aula para discutir com os alunos questões referentes ao estágio.

Numa das turmas em que falou com os alunos, Carmem fez um comentário que nos chamou a atenção: ela disse às alunas para procurá-la quando surgissem dúvidas em relação ao estágio e que elas poderiam fazê-lo principalmente no período da tarde. Esta oferta que Carmem fez às alunas demonstrou sua disponibilidade para atendê-las, mas também exemplificou aquele tipo de situação a que nos referimos anteriormente como funcionamento tácito da instituição, pois aquelas alunas, Carmem sabia bem sobre isso, eram quase todas trabalhadoras; então, seria muito difícil para elas virem à escola no período da tarde. Também nos pareceu interessante o fato de que alguns professores aceitaram ceder tempo de suas aulas para a supervisora realizar o trabalho de Prática de Ensino, aparentemente, sem reclamar.

Os alunos também não reclamaram diretamente desta situação dos estágios; nunca verificamos eles reivindicarem tempo regular para realizar encontros com Carmem e discutir questões relativas ao estágio; entretanto, queixavam-se, entre outras coisas - de acordo com o que apresentamos na Parte IV, no Quadro VI, desta pesquisa - de não saber preencher as fichas de estágio. Quando precisavam obter alguma informação sobre a Prática de Ensino, eles procuravam a supervisora, sozinhos ou em pequenos grupos, no horário de aulas, o que implicava em deixar de assistir uma ou outra aula. Provavelmente, de acordo com nossa convivência na escola, os alunos não se

²¹ Os módulos, como já dissemos antes, são horas de trabalho pagas que o professor pode utilizar para desenvolver outras atividades que não sejam aulas, por exemplo: corrigir provas ou trabalhos, preparar aulas etc. No caso da escola pesquisada, o módulo era computado da seguinte forma: o professor recebia um salário equivalente a 24

queixavam desta situação porque, quando os módulos eram utilizados para antecipar aulas, realizavam as atividades escolares mais rápido e iam embora para suas casas um pouco mais cedo.

Muitas vezes o pesquisador desconsidera fatos como os que apresentamos anteriormente por causa de sua aparente banalidade, porque se insinuam como fatos isolados e sem importância. Visualizamos, a partir desta e de outras situações, o que HELLER (1970, 1994) designa como dimensão heterogênea e pragmática do cotidiano - pequenos acontecimentos aparentemente sem significação e desconectados entre si; assim, passamos a tentar articular uma compreensão para o que ocorria na escola a partir de eventos como este. Depois de um certo tempo em que lá estávamos, visualizamos que a produção destas ações relacionavam-se com astúcias e criatividade táticas (CERTEAU, 1994, 1996) que caracterizavam o dia-a-dia das pessoas comuns e que constituíam movimentos muito importantes na escola, dirigiam lances e produziam ações a todo momento; sendo assim, dedicamo-nos a captar os significados que se fazem presentes nos acontecimentos cotidianos.

Percebemos que as peculiaridades de Carmem podiam ser entendidas a partir das relações estabelecidas e que estas, por sua vez, contavam-nos sobre a forma pela qual a realidade era experimentada na escola. Começamos a entender que o que acontecia na escola não tinha a ver somente com a personalidade de Carmem e que, mesmo em relação a ela, pudemos verificar que o seu jeito centralizador era apenas uma parte do que ela era; mesmo em termos pessoais, podemos dizer que a supervisora não era apenas autoritária e nervosa. Essas eram algumas de suas características mais visíveis, portanto, mais conhecidas porque eram mais utilizadas nas relações que caracterizavam a escola.

horas, dava 18 aulas, o tempo restante deveria ser empregado em outras atividades relacionadas com o ensino, tais como preparação de aulas e de material didático ou estudo individual ou em grupo etc.

Desde o início da nossa pesquisa na escola, Carmem mostrou-se muito disposta e animada em nos ajudar naquilo que fosse necessário; sempre nos mostrou documentos e forneceu informações sobre a escola e sobre o funcionamento do estágio que ficava sob sua responsabilidade; algumas vezes, pediu a nossa colaboração em atividades escolares - por exemplo a primeira reunião pedagógica do dia 29/04/1997. Tudo aquilo de que necessitamos para nossa pesquisa e que dependia dela nos foi colocado à disposição. Ela realmente era uma das pessoas que mais se interessavam pelas questões atinentes ao funcionamento do curso de Magistério; por exemplo, ela se envolveu e representou os professores numa Comissão proposta pela Secretaria Municipal de Educação para rever o Estatuto do Magistério, além de envolver-se com comissões propostas pelo Sindicato dos Professores para estudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por isto, podemos considerar que o papel central que Carmem ocupava no curso de Magistério tinha um significado real: do seu jeito, ela realmente resolvia muitos e variados problemas que lhe chegavam e era para ela que os acontecimentos da escola convergiam.

Um exemplo dessa diversidade de situações que caracterizava o trabalho cotidiano de Carmem pode ser dado pelo que observamos no dia 14/04/1997 e registramos na Nota de Campo 06. Apresentamos um excerto do registro que realizamos naquele dia, porque ele pode nos dar uma noção mais precisa de como transcorria o trabalho cotidiano dessa supervisora.

Fiquei algum tempo sozinha (na sala de supervisão). Depois Carmem chegou com uma outra moça. Pelo que entendi esta moça era estudante do curso de Pedagogia de uma faculdade particular da cidade e estava procurando um local para realizar seu estágio. Em seguida, depois que aquela primeira pessoa saiu de sala, chegaram outras três estudantes da mesma faculdade e conversaram com a supervisora sobre estágio. Carmem também atendeu 4 alunas do 2º ano de Magistério que foram conversar com ela sobre a elaboração de um jornalzinho. Carmem sugeriu nome, formato, seções, financiamento e outras informações adicionais. Posteriormente, entrou na sala uma outra aluna que estava protestando em relação ao grupo anterior de alunas ter assumido a criação do jornal sem uma discussão maior com os outros alunos, como

havia sido combinado. Carmem também atendeu: alunos que queriam comprar camisetas da escola e outros que queriam escolher modelos para confeccionar novas, alunos que queriam xerox e outros que pretendiam pegar material para ser xerocado. (...) Já no final de minha permanência na sala da supervisão (...) chegou um grupo de alunas do 3º ano do curso de Magistério, por volta de 5 alunas, e reclamou do professor de Metodologia da Língua Portuguesa.

(Nota de Campo 06, 12/04/1997).

Permanecemos em torno de uma hora na sala da supervisão e durante este tempo tivemos a oportunidade de verificar a quantidade de pessoas e de assuntos que chegavam até a supervisora. O dia típico desta profissional na escola era cheio de solicitações diversas, semelhantes a estas que apresentamos anteriormente. O dia-a-dia da supervisora indica o seu lugar na escola, mas à medida que sabemos existir uma complementaridade entre ela e outros professores, também nos permite questionar sobre o lugar que outros profissionais da escola ocupavam e sobre os significados do trabalho educativo naquele contexto.

De acordo com nossas observações, os professores restringiam-se ao espaço da sala de aula; por isso tornou-se comum que algumas atividades diretamente relacionadas com a sala de aula - por exemplo, providenciar e organizar a reprodução de textos ou organizar um jornal da turma - fossem deixadas a cargo da supervisora. Assim, podemos dizer que o trabalho educativo passou a ser vivenciado também em termos de uma divisão espacial: a sala de aula era o lugar do professor; tudo o que excedesse a este local deixava de ser do interesse e de estar ao alcance dele, ficando sob responsabilidade da Supervisora.

A situação de personalização que estamos discutindo caracterizou-se de acordo com as relações interpessoais que foram se constituindo ao redor de Carmem e de seu destacado espaço na escola. Uma característica fundamental dessa relação é que ela instaurou um campo de duplicidade ou duplicidade: por um lado, produziu-se uma aproximação das pessoas da escola com o poder institucional, uma vez que ele passou a ser personificado por um

profissional da própria escola; por outro, ocorrendo a identificação do político e do pedagógico com este alguém, constituiu-se um certo distanciamento das pessoas da escola - principalmente de professores - de significados político-institucionais presentes na escola; por exemplo, a dimensão política da educação que ultrapassa a escola e que diz respeito à organização da sociedade como um todo.

Portanto, a personalização correspondeu a uma certa materialização das relações de poder que se instauraram naquele local específico, o que, de algum modo, explicitou a presença do poder na vida cotidiana, mas ao mesmo tempo, obscureceu a dimensão e a vinculação política mais ampla das relações interpessoais, uma vez que estas passaram a ser experimentadas como relações pessoais.

A implicação mais imediata deste processo de personalização/personalismo é que a dimensão político-pedagógica do cotidiano da escola foi re-significada e identificada com as características pessoais de Carmem e vivida, predominantemente, como relações pessoais. Uma das maiores dificuldades que esse fenômeno produziu no cotidiano daquela escola foi a criação de um certo “descompromisso/desinteresse” de muitos professores para com as definições e opções que envolviam a escola como um todo, pois essa era a forma de negar as idéias de Carmem e de afastá-la do professor; enquanto isso acontecia, as características centralizadoras de Carmem acentuavam-se mais e ela tornava-se cada vez mais isolada. Assim, a sala de aula desconectava-se do restante da escola e a expectativa de muitos professores era fazer, da melhor forma possível, seu trabalho de sala de aula; outras atividades, até mesmo o atendimento dos alunos em função de atividades de aula, eram deixadas a cargo de Carmem, sendo realizadas, na maior parte das vezes, de acordo com a opinião pessoal desta Supervisora.

Essa sobreposição das decisões da supervisora aos demais sujeitos da escola pode ser demonstrada com os acontecimentos que constam da Nota de Campo 12 (Anexo 5). Esta Nota diz respeito ao dia 29/04/1997, quando

realizou-se na escola a primeira reunião pedagógica dos professores dos cursos noturno. No momento da reunião, verificamos que Carmem havia modificado as perguntas, elaboradas anteriormente, que seriam utilizadas para produzir o debate com os professores; além disso, no papel de coordenadora do encontro, não levou em consideração toda a organização da reunião que havia sido discutida pelo grupo que a havia auxiliado a planejar a referida reunião. Da mesma forma, solicitou ajuda da professora Isabel e da pesquisadora para preparar o *folder* da Semana Científica da escola e depois o documento que apareceu não correspondia ao que fora discutido.

A supervisora Carmem, por sua vez, reclamava o tempo todo de sua sobrecarga de trabalho e, na maioria das vezes, ficava perdida com a diversidade e quantidade de demandas cotidianas; deste modo, não conseguia pensar e articular um eixo para o seu trabalho no curso de Magistério; por isso, suas decisões, na impossibilidade de captar e constituir um significado coletivo para o trabalho, baseavam-se em critérios particulares.

Como já relatamos anteriormente, no turno da noite, havia duas supervisoras, Carmem e Luzia. Apesar de ocuparem um mesmo cargo, as atividades desenvolvidas por uma e outra eram bastante distintas. Formalmente, a divisão de trabalho entre as duas caracterizava-se pelo fato de que Carmem deveria se responsabilizar pelo curso de Magistério e à Luzia caberia o curso de Secretário Escolar. Na realidade, a divisão de trabalho entre as duas era muito imprecisa e Luzia acabava fazendo aquilo que Carmem designava e/ou não se interessava por fazer; até mesmo a divisão dos cursos entre elas, mera formalidade, já se baseava na predileção de Carmem pelo Magistério.

A atuação de Carmem destacava-se também em relação à vice-diretora, que se responsabilizava pelo funcionamento administrativo da escola, pela manutenção do silêncio nos corredores e também auxiliava a supervisora em algumas de suas tarefas, tais como, providenciar substituição de professores, organizar horário etc. Quanto à diretora da escola, podemos dizer

que, por ela se ausentar bastante do turno da noite, o processo de expansão de Carmem não confrontava diretamente os espaços dessa profissional. Um exemplo - registrado na Nota de Campo 15 (Anexo 6) - de como se dava, no dia-a-dia, o relacionamento entre a supervisora e a direção da escola, pode ser dado pelo seguinte acontecimento:

(...) Carmem noticiou para as pessoas presentes (na sala de professores) que a diretora da escola lhe comunicou a existência de mil reais para serem gastos com livros para alunos. Nessa hora eu perguntei, brincando, se ela não queria uma lista de livros da Psicologia para comprar com esse dinheiro. Ela disse que poderia fazê-lo. Laura, a vice-diretora, comenta que não sabia desta verba; Carmem disse a ela que a vice-diretora lhe tinha comunicado naquele dia.

(Nota de Campo 15, 13/05/1997)

A situação anterior exemplifica o tipo de presença da supervisora Carmem na escola: ela era a primeira pessoa a saber o que acontecia e a tomar providências. O interessante, de acordo com o que ela informou, é que havia sido a diretora da escola que lhe contara sobre a existência da verba para aquisição dos livros; o acontecimento anterior parece confirmar que o lugar de Carmem estava incorporado à rotina da escola: a diretora lhe comunicara sobre a verba para livros e a vice-diretora, que estava presente na sala de professores no momento em que ela dá a notícia, comenta que não sabia da existência desses recursos. Carmem era a pessoa que centralizava informações e que também reclamava muito de sobrecarga de trabalho.

Portanto, percebemos que o papel proeminente de Carmem não se devia apenas a características pessoais. De uma certa forma, ela realmente se constituía na figura central da escola e, principalmente, do curso de Magistério. Esse papel que Carmem desempenhava na escola combinava características pessoais, sua história de vida pessoal e profissional, sua condição de supervisora e, principalmente, as relações que foram se estruturando ao seu redor.

As causas que explicam a personalização são complexas e variadas; entretanto, consideramos importante ressaltar a duplicidade/dubiedade que tal fenômeno constituiu na escola, ou seja, ao mesmo tempo em que as relações de poder são identificadas com uma pessoa - o que de certo modo aproxima e materializa tais relações - descaracteriza-se a dimensão político-institucional das mesmas, as relações interpessoais passam a ser vivenciadas apenas como simpatia ou antipatia entre pessoas. Como o nosso interesse central é o de entender o processo de constituição das professoras de Psicologia no espaço-tempo da sala de aula, optamos por falar deste processo de personalização naquilo que nos auxilia a compreender o processo de constituição das mesmas.

Dentre as causas que podemos relacionar com o surgimento da personalização, gostaríamos de destacar, no interior da escola, a questão da falta de tempo e de possibilidades reais para os professores constituírem-se enquanto grupo de trabalho. O trabalho do dia-a-dia da sala de aula envolvia e consumia quase todo o tempo disponível dos professores; assim, constituíam-se poucas ocasiões para discutir questões mais gerais, da escola como um todo; quando isso era feito, era a própria supervisão que organizava tais espaços e oportunidades. O problema era que a supervisora, por ser considerada por muitos professores como uma pessoa de difícil convivência, acabava ficando isolada nas suas infinitas atribuições e na sua responsabilidade de “planejar” o trabalho coletivo na escola.

Podemos dizer que a relação com a supervisora passou a ser um dos fatores mais importantes da organização cotidiana da escola durante aquele ano. O significado atribuído à supervisora colaborava para que os professores buscassem um certo afastamento dela, o que produzia também um desinvestimento em relação ao grupo da escola.

Tivemos muitas oportunidades de presenciar situações e comentários de professores dizendo que a solução para o relacionamento com a supervisora, seria deixá-la de lado e realizar o trabalho individualmente. Um exemplo desse tipo de coisas está registrado na Nota de Campo 14 (Anexo 7),

referente ao dia 12/05/1997, num diálogo entre a professora Lúcia, de Filosofia e o professor Leonardo, de Biologia. Leonardo queixava-se da falta de atenção de Carmem para os problemas que ele tentou discutir com ela e Lúcia comentou que ela também já sofrera muito por causa daquele tipo de coisas, mas que aprendera a trabalhar sozinha para não ter aborrecimentos. Justamente esta “solução” de Lúcia - a qual Leonardo disse que acataria e muitos outros professores da escola já adotavam - aparecerá como sugestão de Isabel - mais experiente e há mais tempo na escola - para Luísa que ainda era inexperiente como professora de adultos e também iniciando seu trabalho na escola.

Esse afastamento e desinvestimento das pessoas em relação à escola dificultava o trabalho de Carmem, tornando-se difícil que ela pudesse entender as necessidades do grupo e trabalhar a partir delas. Assim, suas opiniões particulares acabavam por prevalecer.

Como já mencionamos anteriormente, a personalização tem seu complemento no personalismo; ou seja, o lugar das relações interpessoais é ocupado e identificado com uma pessoa, ao mesmo tempo em que essa pessoa, com suas idéias e ações, torna-se referência para o funcionamento da escola. Sendo assim, acreditamos que seja válido apresentar algumas idéias e posturas de Carmem; ao fazer isso, apresentamos situações, acontecimentos ou falas, a partir dos quais observamos e registramos características particulares da supervisora, bem como as relações que as configuraram.

Carmem possuía uma visão muito particular do trabalho educativo a ser realizado na escola, do conhecimento de Psicologia e de sua utilização na educação, dos professores e dos alunos. Podemos conhecer um pouco sobre as relações na escola, a partir do pensamento e do modo de agir dessa supervisora.

No dia 24/04/1997, um pequeno grupo de pessoas reuniu-se na escola para preparar um encontro de professores do turno da noite. Participamos dessa reunião a convite de Carmem. Nessa oportunidade, processou-se - entre um pequeno grupo de professores que permaneceu na

escola a convite da supervisora, depois de alunos e outros professores terem sido dispensados por causa de uma repentina falta de energia elétrica - um debate muito interessante visando organizar o encontro de professores para o dia 29/04/1997.

Além das 2 supervisoras, Carmem e Luzia, e da pesquisadora, também estiveram presentes nesta reunião 3 professores da escola: uma das professoras da disciplina Psicologia Educacional, um professor de História e uma professora Sociologia. Esta reunião foi importante para nós, porque se constituiu num momento em que Carmem debatia seus pontos de vista sobre a escola, os professores e os alunos, enquanto planejava o que fazer naquele que foi o primeiro encontro pedagógico da escola.

Na primeira parte da reunião preparatória foram discutidos os objetivos para o encontro do dia 29. Na fala da supervisora, podemos perceber sua ênfase nos aspectos afetivos da relação professor-aluno. Essa ênfase foi marcante nos posicionamentos da supervisora durante o ano de 1997. A esse respeito, Carmem pronuncia-se do seguinte modo:

“Bom, o objetivo que o grupo conseguiu tirar (refere-se ao encontro dos professores antes do início das aulas naquela 1ª semestre) foi que falta a relação afetiva, com os alunos, entre professor e aluno. Algumas pessoas do grupo até apresentaram resistência quando falou isso, que falta. Isso foi tirado do grupo, embora eu trouxesse comigo o desejo de que isso fosse tirado, tá? (...) Mas num cheguei a colocar, o grupo mesmo que chegou a colocar, acabou se colocando, né? Chegando à conclusão que havia a necessidade. Aí eu fico pensando assim, que essa relação afetiva com o aluno, ela vai se estabelecer à medida em que a gente estiver trabalhando a pessoa, né? O indivíduo, o sujeito enquanto único, enquanto singular.”

(Reunião do dia 24/04/1997.)

A ênfase da supervisora nas questões afetivas da relação professor-aluno corresponde a uma compreensão dos acontecimentos da escola muito marcada por aportes que ela fazia questão de identificar como sendo da Psicologia. Podemos entender essa ênfase na Psicologia, que ainda hoje se produz, como estando relacionada ao modo pelo qual a Psicologia e a Educação

aproximaram-se no Brasil, produzindo o fenômeno do psicologismo: a crença exagerada de que a Psicologia poderia conferir sistematicidade e racionalidade à prática educativa.

O processo de aproximação da Psicologia com a Educação e a produção do psicologismo educacional têm sido constatados e discutidos por muitos autores - por exemplo, PATTO (1987, 1993), CUNHA (1993), FIGUEIREDO (1997), COLL (1999) e LAROCCA (1999) - a partir de alguns acontecimentos importantes, dentre os quais se destacam o processo de emancipação da Psicologia em relação à Filosofia e à produção de conhecimentos psicológicos de acordo com parâmetros positivistas, que se inicia a partir do final do século XIX. Desde então, até pelo menos 1950, podemos dizer que se constituiu uma expectativa exagerada da Educação em relação às contribuições da Psicologia; também se verifica que esse relacionamento, entre as duas áreas, inseriu-se num momento de intensas transformações econômicas e sociais. No caso do Brasil, essas transformações são caracterizadas por um processo de modernização econômica e pela industrialização de uma sociedade agrária, o que implicou num projeto de expansão da escolarização para trabalhadores brasileiros. A Psicologia participou dessas transformações fornecendo um discurso científico pretensamente neutro, objetivo e individualizante, além de instrumentos de medida que colaboraram para consolidar, justificar e legitimar a organização social daquele momento a partir do campo educacional.

Atualmente, de modo geral, não se pensa mais na Psicologia como “rainha da Educação” (COLL. 1999), uma vez que se reconhece o caráter interdisciplinar da Educação, entendida como prática social. Entretanto, presenciamos resquícios desse psicologismo na prática de muitos profissionais da educação; até porque, se por um lado, o próprio movimento histórico da educação evidenciou os limites e os comprometimentos do conhecimento psicológico, por outro, temos vivenciado modismos na educação. Concordamos com SILVA (1993) que o modo pelo qual o construtivismo repercutiu no campo educacional brasileiro, a partir de meados dos anos oitenta, colaborou e ainda

colabora para descaracterizar a dimensão histórico-social da Educação; isso ocorre à medida em que o discurso construtivista passa a ser utilizado para supervalorizar os sujeitos da educação como construtores, quase autônomos, forjando assim uma imagem de sujeito descontextualizado.

A recepção do construtivismo na educação gerou uma série de concepções e posturas questionáveis, centradas em aspectos isolados do sujeito humano ou em um ou outro conhecimento psicológico eleito como mais importante: sejam as relações interpessoais ou versões do humanismo romântico, seja o desenvolvimento intelectual ou o cognitivismo, sejam até mesmo as questões afetivas discutidas por um certo tipo de conhecimento psicanalítico. Esse tipo de fundamentação para a educação coincide, muitas vezes, com a realidade da escola pesquisada e com concepções defendidas ou flagradas nas ações e em falas da supervisora Carmem e das professoras de Psicologia Educacional.

Percebemos que a ênfase de Carmem numa compreensão psicológica dos acontecimentos coadunava-se com o tipo de relação que prevaleceu na escola durante aquele ano: ênfase nos alunos, de acordo com as idéias defendidas por Carmem de que eles precisavam, mais do que qualquer outra coisa, ser aceitos e compreendidos pelos professores; ou seja, para ela, a característica mais importantes dos alunos era a carência afetiva. Posteriormente, veremos que o processo de constituição das professoras de Psicologia da Educação vincula-se diretamente com a situação de personalização existente na escola, entre outros fatores, porque Carmem desenvolveu uma especial atenção para tais disciplinas e professoras, ao mesmo tempo em que estas dedicaram muito de seu tempo e de sua energia para manter seus lugares no espaço psicologizado da escola.

Para continuarmos a entender as relações escolares que fundamentavam a proeminência de Carmem no espaço da escola, prosseguiremos com a análise da reunião do dia 24/04/1997. O raciocínio anterior de Carmem sobre a necessidade de priorizar a discussão das relações

afetivas que se estabeleciam entre professores e alunos no processo de ensinar-aprender teve o apoio de Isabel, uma das professoras de Psicologia Educacional.

Isabel ressalta a desarticulação e a falta de um convívio agradável entre os professores como fator responsável pelo que ela denomina de *falta de vínculo* entre professores e alunos. A partir do comentário de Isabel, Carmem reforça seu raciocínio anterior sobre a questão das relações afetivas e adiciona um idéia importante a respeito dos professores e do trabalho que realizam:

(...) “se a gente não tá bem, por exemplo, o aluno percebe que a gente não tá bem, né? Na questão por exemplo da descrença. A gente sabe que isso é uma coisa mais ampla, mas o aluno tá percebendo que nós ... tá todo mundo perdido. Como vai passar alguma coisa?”

(Reunião do dia 24/04/1997)

Para Carmem, os professores estavam perdidos. Isso a levou a questionar se seria possível ensinar algo nestas circunstâncias. A professora de Sociologia e o professor de História ponderaram que os problemas de desarticulação, de má relacionamento, de descrença, entre os professores poderiam estar sendo causados pelas transformações das condições de trabalho naquele ano, principalmente o aumento do número de alunos matriculados, o que exigiria um maior número de professores e, por decorrência, passaria a existir uma maior dificuldade de encontros entre estes. Por isso mesmo, sugerem, como tema para próxima reunião, a singularidade de professores e o relacionamento do grupo da escola. A questão sugerida pelos dois professores foi, a princípio, aceita como tema para a próxima reunião.

Depois de uma certa discussão entre os presentes sobre como promover a participação de cada professor no grupo da escola e sobre as dificuldades que cada um encontra para participar, o grupo começou a discutir sobre como organizar a reunião; neste momento, Carmem dá a sua opinião dizendo que acha importante que haja discussões e que seja fornecido embasamento teórico para os participantes. Carmem afirma que se preocupa

em não realizar uma reunião “só em cima de dinâmica.” Isabel, professora de Psicologia Educacional, apresenta seu temor de que essas discussões, que Carmem acha importante promover, tornem-se confrontos ou conflitos particulares entre professores, por causa de características ou estilos pessoais; segundo Isabel, este tipo de acontecimento seria desagradável e indesejável.

Diante do alerta de Isabel, o qual desperta a concordância dos outros participantes da reunião, Carmem pronuncia-se da seguinte maneira:

“Agora uma coisa que eu penso que devia deixar assim bem claro é a questão da rejeição. As pessoas não tomam a rejeição à pessoa, mas eu rejeito a sua atitude e não a sua pessoa. A sua pessoa continua tendo o mesmo significado, eu não rejeito você enquanto ser, eu rejeito a sua postura num determinado momento, aceito num outro determinado momento. Eu acho que o ponto crucial da coisa está por aí.”

(Reunião do dia 24/04/1997.)

Na fala anterior, Carmem defende seu ponto de vista favorável a uma certa exposição das pessoas na discussão; ela argumenta que é possível discutir situações ou ações sem envolver as pessoas. Já sabemos que é muito difícil separar o que Carmem indica para ser feito: separar o significado atribuído a uma pessoa de seus pensamentos e ações; o modo pelo qual somos vistos e considerados e o modo pelo qual nos vemos estão relacionados com aquilo que fazemos, nossas ações, pensamentos e posturas.

Durante o tempo em que estivemos na escola, confirmamos que, no seu dia-a-dia, normalmente acontecia o inverso desta separação entre pessoas e suas ações ou pensamentos. Em relação às pessoas, determinados acontecimentos deixavam marcas permanentes na forma de ver e de relacionar-se com os outros; tanto é assim que na escola existiam rótulos para determinados professores: as professoras de Psicologia eram “boazinhas e compreensivas”, um professor de Metodologia de Língua Portuguesa era considerado, principalmente pela supervisora e por alunos, como alguém de “difícil relacionamento, mas muito competente” - segundo Carmem, esse

professor era “a prata da casa” - a outra professora de Metodologia era “enrolada”, outra era “sem educação”, havia outra que era considerada “muito educada” e assim por diante.

Julgamos ser importante apresentar um acontecimento que envolvia o professor de Metodologia de Língua Portuguesa acima referido e que evidenciou a inseparabilidade entre pessoas e suas ações. O que aconteceu nesse dia (Nota de Campo 08 - Anexo 8) exemplifica também a predominância de envolvimento pessoal no cotidiano da escola.

(...) Terminada a aula no 3º C, no horário do lanche, desci para a sala dos professores, Carmem estava lá falando com eles, então tratei de entrar para participar da conversa. Ela estava falando sobre as provas e avisava que depois do “recreio” se iniciaria a distribuição destas, que os alunos só poderiam sair das salas a partir das 22 horas e 15 minutos etc. Em relação ao horário de provas, houve um desentendimento com um professor de Metodologia de Língua Portuguesa, pois ele disse que tinha entendido que seriam dadas 5 aulas de 30 minutos e depois é que começariam as provas; Carmem afirmava que seriam 4 aulas e depois do “recreio” viriam as provas. O professor continuou dizendo que o combinado tinha sido o esquema de 5 aulas antes da prova e que ele não abria mão de ainda ter mais uma aula depois do intervalo. Carmem defendia o outro esquema e dizia que o horário havia sido organizado assim e que não poderia mais voltar atrás. Esse debate, entre a supervisora e o professor, foi feito em voz muito alta, cada um tentando encobrir a voz do outro. Paralelo a esta discussão, a maioria dos professores que estavam presentes na sala, naquele momento, comentavam baixinho que não adiantava dar aulas na semana de provas, pois os alunos só ficavam estudando para a prova. Que eu tenha visto, apenas uma professora defendeu, em voz baixa, a posição do professor de Metodologia.

(Nota de Campo 08, 18/04/1997.)

Não havia, na situação apresentada anteriormente, elementos que comprovassem que um dos profissionais envolvidos na discussão estivesse com a razão, mas também não se trata de esclarecer isso. O que gostaríamos de destacar nesse episódio é o comportamento de Carmem, o seu jeito centralizador e o comportamento dos outros professores que não se manifestaram durante a discussão, mesmo porque a discussão tornou-se acirrada.

Neste episódio, observamos também o funcionamento da complementaridade de posições das pessoas da escola: os professores, sem entrar na discussão, deixam claro, através de seu silêncio, que apoiavam o entendimento de Carmem sobre o horário de provas. Nenhum dos professores que presenciaram a discussão anterior pronunciaram-se de alguma forma.

Muito do poder que Carmem possuía advinha também do fato dela atender os alunos em diversos momentos e prontificar-se a ajudá-los não somente com problemas práticos: xerox, confecção de camisetas, organização de formaturas, entre outros; ela também se dispunha a resolver problemas do âmbito da relação professor-aluno.

Selecionamos outro episódio que exemplifica a relação da supervisora com os alunos. Vejamos o que aconteceu:

(...) Enquanto Carmem me contava sobre uma reclamação das alunas sobre o professor de Metodologia de Língua Portuguesa e sobre problemas relacionados com a professora Luísa, chegou uma aluna do 2º ano de Magistério, reclamando de uma troca de datas de provas entre as disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa e Biologia; segundo a aluna, a turma estava se preparando para fazer primeiro a prova de biologia e que foram reclamar para a professora de Metodologia e ela não considerou o que os alunos estavam pedindo. Carmem disse à aluna que nada seria trocado! A aluna voltou para a sala de aula com a garantia da supervisora. Minutos depois, ela retorna com a mesma questão. Carmem lhe garante que ela iria resolver tudo no dia seguinte e que ela e as colegas podiam ficar tranquilas, pois caso fosse alterar alguma data de prova era para mais distante e não para mais próximo.

(Nota de Campo 06, 14/04/1997.)

O que nos chamou atenção na situação anterior foi o comportamento de Carmem de garantir à aluna uma solução - no caso, estabelecer datas em que seriam feitas as avaliações das duas disciplinas - para um problema que envolvia diretamente outros professores. Como ela poderia comprometer-se com a aluna em relação a um problema que não lhe dizia respeito? Os professores envolvidos não estavam presentes; aquilo que Carmem havia prometido à aluna foi o que realmente aconteceu. Novamente nos

perguntávamos: qual era a origem desse poder de Carmem para decidir sobre quase todas as coisas? Porque as alunas insistiam em procurá-la?

De acordo com a nossa experiência com a escola em questão, o poder de Carmem dependia do tipo de relações estabelecidas na escola, cuja característica mais geral era personalização. Mesmo em relação aos alunos, sua postura era bastante complexa. Neste mesmo dia em que ocorreu o episódio que apresentamos anteriormente, enquanto comentava conosco sobre a reclamação das alunas do 3º ano de Magistério sobre o professor de Metodologia de Língua Portuguesa, afirmou que sentia “dó” dessas estudantes. O que motivou este seu comentário foi o seguinte:

(...) Carmem veio saindo comigo da sala da vice-diretora e disse que queria conversar. Sentamo-nos numa grande ante-sala, perto da sala da diretoria e ela me contou sobre a reclamação, que eu já ouvira quando estava na sala da supervisão, a respeito do professor de Metodologia de Língua Portuguesa. Perguntou-me: “o que eu faço?” Eu não respondi e ela falou sobre dois lados da questão: ele é a prata da casa, muito competente, mas ruim de relacionamento com as alunas. Ela acha que é por timidez. Segundo ela, todo ano acontece esse tipo de problema, mas no final as alunas costumam agradecer ao professor; ele está na escola desde 1994. Então eu comentei que, pelo que ela estava me contando, o que estava acontecendo parecia ser um fenômeno normal de adaptação e que talvez o problema se resolveria sozinho sem interferências externas. Aí Carmem comentou que tem dó das alunas-trabalhadoras, que há casos de abandono do curso antes delas se acostumarem com o jeito do professores e comentou também que este professor costuma dar trabalhos muito pesados (...).

(Nota de Campo 06, 14/04/1997.)

Além do fato de Carmem considerar-se e atuar como defensora dos alunos em muitas ocasiões, ressaltamos que, no acontecimento apresentado anteriormente, Carmem sugere que as alunas deixam o curso pelo fato de não se acostumarem com os professores. Em páginas anteriores, comentamos que a questão da evasão é interpretada de uma maneira especial na escola; aqui, a supervisora sugere que a evasão estaria relacionada com a relação entre professores e alunos, deixando de lado os fatores sociais e econômicos que se conjugam na determinação do tipo de condições que alunos-trabalhadores

dispõem para estudar. Assim, a partir do processo de personalização centrado em Carmem, veremos que os problemas dos alunos, inclusive a interrupção dos estudos, são reinterpretados e veiculados por Carmem como problema de relacionamento entre professores e alunos.

A relação de Carmem com os alunos não se restringia a protegê-los; ela também podia ser grosseira e dura:

(...) Na hora do recreio permaneço na sala de professores e Laura entrega flores para alguns professores e mensagens para todos, agradecendo pela participação na semana científica da escola (13 a 17 de outubro de 1997). Carmem fala alguma coisa sobre os dois pontos que serão atribuídos aos alunos que participaram da semana; depois percebe a presença de uma aluna que estava vendendo produtos na sala dos professores e sem cerimônia nenhuma pede para ela se retirar. A aluna sai e Carmem comenta, muito veementemente, que a sala dos professores não deve ser utilizada para realizar negócios com os alunos e nem para aplicação de provas, pois ali há coisas sigilosas. Carmem pode ter uma certa razão no que está dizendo. Os professores ficam calados, intimidados por terem sido pegos em algo que se considera inadequado, mas a forma pela qual Carmem faz as coisas é muito ruim. Parece que ela só se presta a ser brava e para denunciar as “fraquezas” dos outros, ela só pode ser assim porque encontra as pessoas com sua fragilidade em ação e como na escola, a toda hora as pessoas estão dando um jeitinho, toda hora é hora de Carmem.

(Nota de Campo 49, 20/10/1997.)

A partir do excerto anterior da Nota de Campo 49 (Anexo 9), podemos entender um pouco mais sobre as relações que fundamentam a posição de Carmem na escola. Podemos dizer que estas relações envolvem todos os sujeitos da escola; estas relações são recolocadas a cada dia e a todo momento. Esse envolvimento entre as pessoas da escola apresenta, ao mesmo tempo, configurações que se destacam e elementos imprevistos. Na situação anterior, a ação de Carmem evidencia o inesperado que pode surgir nas situações. Naquele momento, comemorava-se a participação dos professores na semana científica da escola, cujo tema escolhido pela supervisora foi “*Escola-universo dinâmico de transformação e suas manifestações afetivas e psicossociais*” que tinha acontecido na semana de 13 a 17 de outubro, ou seja,

o dia era de comemorações por algo diferente que havia sido produzido na escola, além do que se festejava também o dia do professor; por isso, o comportamento da supervisora e a rispidez com que tratou a aluna naquele momento foi inesperado. Quanto à questão do comércio nas dependências da escola, inclusive nas salas de aula, era uma prática comum e disseminada, então porque chamar a atenção da aluna naquela hora?

Ainda em relação ao caráter inusitado dos acontecimentos da escola e aos efeitos inesperados e surpreendentes do personalismo no contato com os alunos, podemos citar um outro exemplo: na Nota de Campo 13 (06/05/1997 - Anexo 10), registramos um encontro nosso com a supervisora no corredor da escola. Nessa oportunidade, ela estava chorando e dizia que estava muito triste porque dois alunos do Magistério negavam-se a fazer prova; comentou que tinha esgotado seus recursos e que estava encaminhando o caso para a vice-diretora.

Acreditamos que, no dia em que Carmem chamou a atenção da aluna na sala dos professores, seu comportamento constituiu uma demonstração de que ela estava sempre vigilante e nunca se sabia quando e nem como ela poderia se manifestar. Podemos entender também que este acontecimento demonstra uma variação no funcionamento tácito da escola, ou seja, falando contra o comportamento da aluna, a supervisora está desaprovando o comportamento dos professores que, semelhante ao episódio da discussão com o Professor de Metodologia da Língua Portuguesa em torno do horário de prova, permanecem calados. Dessa vez, eles podem ter ficado calados porque aceitavam a inadequação de seus comportamentos ou porque desconsideravam a fala de Carmem. De qualquer forma, o silêncio do grupo manifesta-se novamente. Acontece a mesma coisa em relação aos alunos: diz que sente dó deles, por isso os protege e os defende, mas acha que eles não a valorizam e nem a obedecem como deveriam; então chora.

Também constatamos que, a partir do dia em que ocorreu a discussão entre o professor de Metodologia de Língua Portuguesa e Carmem,

eles deixaram de se falar durante um bom tempo e quando Carmem procurava espaços para entrar na sala de aula para conversar com os alunos sobre o estágio, ela nunca batia na porta da sala deste professor .

Na escola pesquisada, os problemas normalmente apareciam relacionados com questões pessoais ou passavam a ter essa conotação. Nos episódios anteriores, questões importantes ficaram secundarizadas, como a falta de discussão e de consenso em relação ao trabalho na escola. Por exemplo, por que ter semanas de prova se os próprios professores comentavam que, quando isso acontecia, os alunos deixavam de prestar atenção nas aulas para se preparar para a avaliação? Porque Carmem grita e os professores se calam? Como se articulam indivíduos e grupo no dia-a-dia da escola? O que as ações dessa supervisora vai evidenciando sobre o envolvimento do grupo com o trabalho educativo?

Continuando a caracterizar o jeito de Carmem entender e encaminhar o trabalho educativo, e como o espaço dessa profissional implica o lugar de outras pessoas da escola, retomamos a discussão que ocorreu na reunião do dia 24/04/1997. Como já dissemos, esta reunião foi importante porque, na oportunidade, Carmem apresenta e discute a compreensão que tem sobre pontos importantes da realidade da escola, o que nos ajuda a compreender o fenômeno da personalização e o personalismo correspondente. O alerta da professora Isabel, em relação ao cuidado que se deve ter para não transformar as discussões do dia 29 em batalhas particulares, leva Carmem a comentar que a estratégia de promover conflitos tem a ver com uma característica sua.

“Agora eu não sei... eu tenho uma característica que eu não sei se o grupo avalia essa característica. Eu tenho uma característica, eu acho sabe? Desde os primórdios dos tempos do Colégio Santo Agostinho, eu tenho a característica de estar conflituando o grupo. Isso é próprio meu.”

(Reunião do dia 24/04/1997.)

Logo em seguida, ainda debatendo sobre o que fazer na reunião, sobre qual será seu objetivo, Carmem fala novamente sobre si mesma e sobre sua forma de entender o trabalho a ser realizado com os professores.

“Eu sinto da parte do grupo uma certa aceitação, não sei..., mas que a gente briga... Eu gosto de estar mexendo no que está quieto; se “quetá” tudo, eu fico doida.”

(Reunião do dia 24/04/1997.)

Como se sabe, as discordâncias e os conflitos são próprios do funcionamento de um grupo e decorrem das diferenças que estão dadas no seu interior. O problema - aquilo que se representa como um desafio - é fazer com que os conflitos possam ser aproveitados pelo grupo e impulsionar a discussão, a busca de conhecimento e a realização de ações, entre outras coisas. Os conflitos dentro de um grupo podem muito facilmente ser vivenciados apenas como problemas particulares. Na escola pesquisada era isto o que acontecia; isto transparece na fala anterior de Carmem, quando ela admite a existência de brigas e conclui que gosta de intervir no grupo para impulsionar o movimento.

Depois de escolhida a dinâmica de grupo que seria utilizada no início da reunião e depois de ter ficado esclarecido o significado de conflito que as pessoas ali presentes consideravam importante ser trabalhado na reunião pedagógica do dia 29/04/1997 - a percepção das particularidades de cada professor e a importância da convivência na escola entre sujeitos diferentes visando *“o crescimento pessoal e grupal”* - foi discutido qual seria a atividade que deveria ser feita após a dinâmica inicial que seria feita para aquecer o grupo. Carmem dá a sua opinião sobre como prosseguir:

“Acho que aí entraria um pouco de teorização. Acho que precisa estar descobrindo qual que é..., que tipo de sedução que eu uso para estar atraindo o aluno, que tipo..., que que eu quero... Há um desconhecimento da maioria de nós em relação à transferência em sala de aula... porque um aluno levanta e me agride... o que eu estou repassando para esse aluno para chegar a isso..., o que que esse

aluno traz? Assim, até mesmo de conhecer a característica humana dele.”

(Reunião do dia 24/04/1997.)

Novamente, Carmem tenta dirigir os trabalhos para o que ela acredita ser importante na relação professor-aluno; o professor de história comenta que seria importante discutir e aprender sobre as questões que se fazem presentes no cotidiano da escola; a professora Isabel comenta que os professores da escola têm uma certa tendência para evitar a aproximação com outros professores, o que pode ser detectado, segundo a professora de Sociologia, na prevalência de um relacionamento interpessoal muito difícil: às vezes, segundo esta professora, na sala dos professores, não se responde nem mesmo a um bom dia que é falado. Isabel comenta que esse tipo de situação é próprio do momento histórico atual, onde as relações entre as pessoas são secundarizadas e Carmem acrescenta que isso ocorre também por uma falta de uma *“administração forte”*; segundo a supervisora, *“não existe uma figura de modelo.... num existe uma figura de modelo na administração...”* Apesar disso, comenta que existe *“uma relação humana muito boa”* com a direção e que foi isso que a motivou, juntamente com Laura, vice-diretora da escola, *“a assumir e tentar mudar o rumo do noturno(...) Aí o que a gente está tentando resgatar é justamente isso, de estar até colocando o povo para..., é para ter conflito mesmo, para dar uma reagida”* (Reunião do dia 24/04/1997).

Depois da discussão anterior, Carmem chama os presentes para concluir os preparativos da reunião; debatem se haveria um texto que motivaria a discussão no grupo, ou se seria melhor levar questões previamente formuladas para que o grupo de professores discutissem. Essa última estratégia era a que Carmem defendia e foi a que prevaleceu no dia da reunião.

A existência de complexas relações na escola - onde o personalismo mostra-se como parte mais visível das configurações - pode finalmente ser exemplificado por dois outros acontecimentos. O primeiro deles diz respeito à reunião pedagógica que aconteceu no dia 29/04/1997. Assim como a reunião

preparatória, os acontecimentos que a constituíram nos permitiram entender a complexa interação que se estabelecia entre a supervisora Carmem, seus pontos de vista e comportamentos particulares, e os outros profissionais da escola.

Um exemplo disto foi o fato de que a reunião teve três horários anunciados. A supervisora Carmem tinha dito que a reunião começaria às 18 horas e 20 minutos e a pauta da reunião, que foi entregue no início dos trabalhos, também trazia esse horário - horário comum do início das aulas durante a semana - e muitos professores chegaram nessa hora. Entretanto, Carmem chegou às 19 horas e 10 minutos e, como a reunião não aconteceu no prédio da escola e sim num outro prédio bem próximo da escola - o que implicou em deslocamento dos professores - a reunião somente se iniciou às 19 horas e 20 minutos.

Toda essa diferença de horários, de local e o fato de alguns professores ficarem esperando foi aceito de forma silenciosa. Novamente, o silêncio aparece como tática de professores que têm ganhos por não se envolverem: a reunião não era deles e sim para eles. Essa questão do horário ainda se desdobrou num grande problema no final da reunião, pois 5 minutos antes das 22 horas, a funcionária responsável pelo prédio exigiu rispidamente que se interrompesse a reunião para que ela pudesse fechar o local.

O grupo como um todo considerou o comportamento da funcionária muito inadequado. A reunião estendeu-se até às 22 horas e 35 minutos, mas, para que isso acontecesse, houve uma discussão com funcionários do local, interrompeu-se a apresentação dos grupos e, por causa do tempo insuficiente, não foi possível escolher um tema para um próximo encontro e nem foi feita, como havia sido previsto, uma avaliação da reunião realizada.

Essa história possui vários lances interessantes que poderão ser melhor considerados a partir de uma leitura da Nota de Campo 12, que apresentamos integralmente como anexo deste trabalho (Anexo 11). Porém, ao

contarmos sobre este acontecimento, queremos enfatizar as manifestações peculiares da escola pesquisada na proposição e realização de um trabalho coletivo. A situação de personalização fez-se notar novamente: a hora de começar a reunião foi quando a supervisora chegou e como não se sabia muito bem o que seria trabalhado nesse encontro, os professores aceitaram os acontecimentos de forma silenciosa.

Além do que foi dito anteriormente, com esta reunião do dia 29, pudemos verificar também o modo pelo qual questões que caracterizam o dia-a-dia da escola estavam relacionadas com regras e decisões - por exemplo, sobre o horário de funcionamento de um prédio em um dia de reunião com os professores - que orientam o sistema municipal de ensino como um todo: a burocracia em ação. Estas regras e decisões rígidas e inquestionáveis parecem demonstrar quão distantes do cotidiano da escola elas se encontram, distância que dificulta a incorporação de situações novas que poderiam auxiliar numa aproximação entre os professores da escola.

O segundo acontecimento que queremos comentar diz respeito a uma iniciativa da escola de publicar, no início do segundo semestre letivo, os direitos e deveres dos alunos e as normas disciplinares. Quando chegamos na escola em 04/08/1997 (Nota de Campo 23 - Anexo 12), uma segunda-feira e primeiro dia de aula do semestre, ficamos sabendo, por intermédio de alguns professores, que na sexta-feira anterior, em 01/08/1997, numa reunião entre profissionais da escola, havia sido discutido e acertado que era preciso que os professores padronizassem seu comportamento com os alunos a fim de evitar os problemas que estavam aparecendo; por exemplo, de acordo com comentários dos professores, alunos negavam-se a fazer provas, outros atrasavam-se para o início das aulas, outros saíam das aulas para ficar nos corredores da escola conversando com colegas, havia alunas que trajavam roupas inadequadas etc. Por isso, consultou-se o regimento da escola e publicaram-se, para conhecimento de alunos e professores, os direitos e deveres discentes e as normas disciplinares.

Nos dias subsequentes ao dia 04/08/1997, acompanhamos a forma pela qual tais normas foram recebidas por professores e alunos e o que estes acontecimentos nos indicavam. Já no dia 04, no dia da implantação do que fora decidido, uma professora reclamava que, apesar de ter sido combinado na reunião anterior que naquele dia haveria cópias do documento para todos os professores apresentarem a seus alunos, não havia nenhum material para ser apresentado.

No dia 05/08/1997 (Nota de Campo 24 - Anexo 13), estávamos na sala da supervisão, conversando com Carmem e duas pessoas vieram até a supervisora para pedir o referido material; Carmem explicou que não havia ficado pronto e que o atraso devia-se ao pessoal da mecanografia.

De acordo com a nossa compreensão, essa publicação e ênfase nos direitos, deveres e normas disciplinares, apesar de restringirem-se aos alunos - sem a participação deles - e visarem à padronização de ações dos professores para com os alunos - o que de certa forma, liga-se àquela compreensão questionável de que os problemas da escola são devidos principalmente ao relacionamento de professores e alunos - está relacionada com uma tentativa de constituir um movimento coletivo na escola. Porém, Carmem, sobrecarregada de afazeres e sentido-se responsável pelo movimento da escola, fica responsável pela viabilização do que fora combinado, pela publicação do material e atrasa as providências; assim, o que havia sido acertado na reunião virou letra morta e os professores permaneceram trabalhando cada um com sua disciplina, cada um com suas salas de aula. Apesar dessa tentativa, as dificuldades com o coletivo continuaram manifestando-se e novamente vemos a escola constituindo-se como espaço de Carmem e de obscurecimento do grupo.

Depois de apresentar nossa compreensão sobre a constituição da subjetividade social no movimento cotidiano da escola - como se produz, como se organiza e os significados que articula - parece ser válido apresentar as idéias mais importantes que caracterizaram nossa análise anterior:

- 1- na escola pesquisada, além das características comuns às instituições deste tipo, havia também um jeito tácito de funcionar, ou seja, existia na escola uma dimensão que não era falada, nem discutida e muito menos assumida, que interferia bastante no seu funcionamento geral;
- 2- essa dimensão do não falado está articulada pela situação de personalização. Nesta situação, enfatizou-se uma pessoa e manifestou-se o personalismo como sua parte mais visível; porém sua compreensão está dada pelas relações experimentadas na escola. Estas relações estruturam-se de acordo com a realidade e as determinações sociais, econômicas e políticas do atual contexto educacional; porém, estas não são vividas exclusivamente como tal: são significadas, poderíamos dizer, são subjetivadas nas experiências cotidianas do grupo que compõe a escola;
- 3- o processo de personalização implicou numa re-significação da dimensão político-pedagógica do cotidiano da escola e correspondeu a um processo de materialização das relações de poder no cotidiano da escola; tais relações passaram a ser representadas por uma pessoa, ao mesmo tempo em que se afastou e obscureceu a dimensão e a vinculação política mais ampla das relações interpessoais. Diversas relações que caracterizavam o dia-a-dia da escola passaram a ser vivenciadas como questões pessoais;
- 4- na presente pesquisa, a personalização nos desafiou a entender as relações que se estabeleciam na escola como um combate cotidiano tácito que envolvia a ampliação do espaço ocupado pela supervisora e de um certo recuo tático (CERTEAU, 1994) de outros profissionais da escola em relação a lugares que poderiam utilizar. A situação de personalização na escola pesquisada coloca em foco o movimento cotidiano que produz um certo tipo de complementaridade entre espaços e lugares e não apenas o domínio de uns sobre outros;
- 5- apesar de encontrarmos configurações mais estáveis para a subjetividade social - por exemplo, a situação de personalização - ela é retomada e reorganizada todos os dias: o limite dessas configurações é a história e a sua

movimentação assemelha-se a de um caleidoscópio. A subjetividade social é produzida pelo grupo e é apreendida por cada sujeito que o compõe; por tratar-se de um aprendizado que envolve a imprevisibilidade, coloca em foco o julgamento do professor. Entre a teoria e a prática do professor está seu julgamento; este julgamento apresenta-se mais como um fazer tático do que um discurso sistematizado e crítico;

- 6- à medida que a escola passou a ser identificada com uma pessoa, os professores passaram a ter um certo tipo de descompromisso e desinteresse para com as definições e opções que envolviam a escola como um todo. Essa situação de desinteresse, além de dificultar a constituição de um sentido coletivo para o trabalho educativo, confirmava e reforçava o isolamento da supervisora que realizava seu trabalho baseando-se em critérios particulares;
- 7- outro desdobramento importante que percebemos a partir da situação de personalização foi uma certa demarcação de espaços e lugares: todo dia, toda hora e quase todos os espaços da escola foram, de certa forma, apossados pela supervisora; aos professores, coube a sala de aula como um dos poucos lugares em que poderiam trabalhar sem a interferência mais direta da supervisora;
- 8- um professor aprende a sê-lo através do trabalho que realiza; este trabalho articula, entre outros elementos, o aluno, o conhecimento e o contexto subjetivo da instituição e se produz a partir do julgamento do professor que, por sua vez, envolve sua singularidade. Quando dizemos particular, geral, singular, coletivo, sujeito e sociedade não enxergamos oposição, mas ressaltamos a diferença e a inter-relação entre estas dimensões.

Assim, podemos dizer que a ação cotidiana do professor está relacionada com sua interpretação de necessidades e possibilidades que estão em jogo em cada momento de sua prática. Nossa pesquisa mostrou que, em relação a tais necessidades e possibilidades, o fazer do professor envolve um jeito de levar em conta - a partir de sua subjetividade - a subjetividade da

escola, onde se destacam as relações com os alunos, com o conhecimento e com a própria instituição. Sobre isso falaremos a seguir.

5.1.2- Sobre as professoras de Psicologia Educacional: singularidades em movimento.

Como já dissemos, quando chegamos na escola, o que nos chamou a atenção foi a organização particular da instituição. Nossa primeira impressão foi que a escola era apenas um espaço de desorganização; depois começamos a entender que a realidade da instituição envolvia uma dimensão mais visível para nós: lugar de desorganização, mas também possuía um nível de funcionamento tácito que precisava ser levado em conta para que pudéssemos compreender a dinâmica da instituição, ou seja, na escola existia um movimento de produzir e organizar a vida cotidiana de acordo com a realidade que se apresentava.

Quanto mais observávamos e participávamos dos acontecimentos da escola, mais sentíamos a necessidade de entender o fazer das professoras de Psicologia Educacional; quando nos voltamos para estes sujeitos, verificamos que era preciso continuar prestando atenção no funcionamento e na organização da instituição para compreender o seu fazer.

À medida que conhecíamos os professores e o trabalho que realizavam, constatamos que existiam muitos significados e sentidos importantes no seu fazer; por isso não podíamos continuar afirmando que o professor fala uma coisa e faz outra ou que o professor, em geral, faz o seu trabalho sem pensar. Consideramos que as ações do professor são resultados de uma interação entre suas condições de vida e de trabalho e o modo pelo qual ele compreende sua realidade e de acordo com isto, age sobre ela de acordo com suas possibilidades. Normalmente, atribuímos ao professor, tido como incapaz e desinteressado, os problemas de sua prática. A compreensão que o professor elabora e que respalda o seu fazer é mediada por sua subjetividade e pela

subjetividade da escola. Quando observamos a prática do professor, quando escutamos sua fala no dia-a-dia da escola constatamos o quanto seu trabalho é rico e complexo; tais constatações permitiram que pudéssemos reafirmar que os professores vão se tornando o que são de acordo com o fazer que realizam no cotidiano da escola - contexto fundamental da constituição de professores - principalmente na sala de aula.

No caso das professoras da disciplina Psicologia Educacional, Luísa e Isabel, cujo trabalho acompanhamos mais de perto, podemos dizer que o aprendizado delas como docentes, no ano em que estivemos na escola, foi marcado pela construção de respostas para os acontecimentos cotidianos em que estiveram envolvidas. Nesta vivência ou aprendizagem cotidiana das professoras, o que nos chamou a atenção foi o fato de que as respostas construídas possuíam um teor subjetivo e caracterizavam um jeito singular de ser de cada professora, o que refletia os julgamentos por elas realizados no dia-a-dia da escola; porém, a singularidade de cada uma delas remetia às relações estabelecidas com a escola como um todo e vice-versa.

Verificamos, assim, que o trabalho do professor possui uma dinâmica peculiar que pode ser melhor compreendida se admitirmos que o cotidiano da escola, portanto de professores, se caracteriza como um embate de táticas e estratégias (CERTEAU. 1994, 1997).

Portanto, nossa visão sobre o processo de constituição das professoras no espaço-tempo da sala de aula se articula com os conceitos de subjetividade e cotidiano. Pudemos entender, por um lado, que a subjetividade individual e do grupo são elementos importantes que nos permitem compreender sentidos e significados que se fazem presentes na prática cotidiana do professor; por outro lado, passamos a compreender também que um fator essencial do funcionamento da subjetividade é a dinâmica do cotidiano.

Na parte anterior desse trabalho, tratamos de apresentar o modo pelo qual a escola que pesquisamos engendrou sua subjetividade social, ou

seja, enfocamos sua particularidade enquanto grupo; isto porque acreditamos que a subjetividade social, campo das relações intersubjetivas, é uma referência fundamental do processo de constituição do professor. Sendo assim, nesta parte de nosso trabalho, trataremos de apresentar o modo através do qual as professoras de Psicologia Educacional vão constituindo o seu fazer e suas singularidades de acordo com o contexto subjetivo da escola. Podemos dizer que estamos considerando que a constituição do professor envolve dois movimentos: o da subjetividade social, onde se ressalta um funcionamento tácito da escola, e o da subjetividade individual, onde se percebe como produto um saber docente que não se sabe e que por isso mesmo traduz-se mais num fazer e menos num discurso articulado que poderia ser compreendido como manifestação de uma consciência plenamente constituída.

Portanto, o que pretendemos focalizar aqui são os modos através dos quais a trama coletiva da escola se constitui, vai sendo apreendida e reelaborada pelas professoras de Psicologia e, neste processo, como elas vão constituindo-se e a seus fazeres: movimentos particulares de significação, ação e emoção. De acordo com a nossa compreensão, são esses movimentos que caracterizam o processo de constituição destes sujeitos como professoras.

5.1.2.1- Questões que se destacaram no processo de constituição das Professoras de Psicologia da Educação.

A forma que encontramos para apresentar e discutir o processo de constituição das duas professoras de Psicologia nos foi dado a partir de uma longa conversa que tivemos com Isabel e Luísa nos últimos dias de trabalho delas na escola naquele ano. Nos dias 28/11/1997 e 01/12/1997, conversamos durante 4 horas. Esse encontro consistiu num balanço das atividades realizadas durante o ano. O primeiro dia deste encontro com as professoras aconteceu sem ter sido previamente marcado. Encontramo-nos casualmente na sala de professores e a conversa foi se constituindo num

momento de avaliação do que havia sido realizado durante aquele ano. Uma vez que foi necessário interromper a conversa por causa do horário avançado e também porque avaliamos que havia mais assuntos para serem discutidos, resolvemos continuar conversando no próximo dia letivo.

No encontro dos dias 28/11 e 01/12, foram discutidos assuntos importantes para compreensão do processo de constituição dessas professoras. A tônica geral dessa conversa girou em torno de como elas se viram enquanto professoras, como avaliavam o trabalho realizado e o que elas projetavam para o ano seguinte. O que se destacou para nós então, foi o fato de que as professoras avaliaram seu trabalho e a si mesmas a partir de relações que foram estabelecendo com seus alunos, com o conhecimento de psicologia e com a escola.

Esta última reunião permitiu que as professoras discutissem sobre o modo pelo qual elas são influenciadas e entendem a realidade da escola, o que, de certa maneira, ajuda a compreender o modo pelo qual realizaram o seu fazer cotidiano. Esse processo de discussão - que consistiu num processo de negociação de opiniões e de lembranças - evidencia o que é comum e consensual, o que é diferente e específico em cada uma delas, ou seja, no contexto da escola produziram-se estilos particulares de fazer.

O processo cotidiano de constituição dessas professoras colocou em foco os julgamentos que elas realizaram e que foram a base de sua atuação, de seus pensamentos e de suas ações; seu objetivo foi fortalecer, de variados modos, suas posições e, assim, possibilitar que elas prosseguissem participando do jogo da escola.

Optamos por iniciar esta parte da análise dos dados com falas das duas professoras de Psicologia Educacional produzidas em nosso último encontro. Estas falas fornecem mapas ou dicas do que podemos analisar a respeito do processo que as constitui enquanto tal no cotidiano da sala de aula. Por isso, a seguir, apresentaremos parte desse encontro que consideramos relevantes para a compreensão da constituição do professor. Tais pontos são

considerados importantes porque eles vão constituindo definições e sentidos que as professoras atribuem ao que está a sua volta, ao seu trabalho e para si mesmas; através das falas destas professoras tomamos contato com seus modos de compreender o que vivem e as condições que possuem para realizar seu trabalho.

No presente processo de análise dos dados foram justamente estas definições que nos auxiliaram a firmar um caminho para alcançar o principal propósito desta pesquisa: poder falar da constituição das professoras Luísa e Isabel destacando o que estas profissionais produzem e como se dá esta produção na escola, principalmente na sala de aula. É a isto que nos referimos quando falamos sobre a existência de uma inteligência na escola; encontramos na escola uma inteligência do tipo tático, dispersa, astuciosa, móvel e que se articula a partir do jogo de relações estabelecidas e que podem ser flagradas no fazer de pessoas.

Luísa começou a conversa dizendo que era “*marinheira de primeira viagem*” e que 1997 foi um ano de realizações. Segundo ela, durante este ano prevaleceu em si, o “*desejo de aprender*”, pois o desejo de ensinar, ela já possuía:

*“Um ano maravilhoso. Foi um ano de realizações, assim, nessa questão de estudo, de estar me aprimorando. Eu sei que houve muita falha, que eu tive pouquíssimo tempo para isso, que a Escola Espaço de Aprender²² toma conta, quase de todo o meu tempo, né? Mas eu acho que foi válido a partir do momento que **eu tive o desejo de aprender**²³. (...) ²⁴ uma coisa que eu fiz demais esse ano, foi a questão da avaliação, de estar me avaliando enquanto professora. Olha, foi o ponto mais forte para mim.”*

(Reunião do dia 28/11/1997, fita cassete nº 28)

²² Nome fictício.

²³ Grifos nossos.

²⁴ Quando utilizamos parêntese com reticências (...), estamos sinalizando que realizamos um corte na seqüência da fala apresentada.

Isabel comentou que, para ela, o ano de 97 foi meio perdido, embora tenha trabalhado no 3º ano com alunos que já tinham sido seus no ano anterior:

*“Eu acho assim, que do meu lado, dos anos que eu trabalhei, eu senti esse ano meio perdido, embora eu tenha pego uma turma de 2º ano que tinha uma seqüência comigo. (...) Mas assim, eu me questioneei muito esse ano, eu me sentia um pouco, não vou usar a palavra relapsa não, porque é forte, mas assim no sentido de compromisso, eu tenho um compromisso, mas mesmo assim, eu achei que esse ano, ele tava muito, muito aberto assim, eu não estava pensando totalmente aqui. Eu acho que foram falhas da minha parte sim, mas eu tentei algumas coisas, não deram certo, tentei por outro lado. Eu acho que foi válido algumas coisas que eu passei, que, no finalzinho eu tentei levantar. Mas teve muita coisa que eu pensei que ia fazer e não fiz. Isso que mais me incomodou. (...) Até o final do ano eu fiquei naquela sensação de que eu tinha que passar certas coisas pras meninas que não foi passado. **Muitas vezes eu não aproveitei o tempo**²⁵, muitas vezes foi falha minha. Eu acho assim, foi falha minha sim”*

(Reunião do dia 28/11/1997.)

O que foi interessante é que Luísa retrucou a avaliação anterior de Isabel e resgata/aponta um motivo para existência dos problemas mencionados por esta professora: “- Mas você estava sozinha!” Em seguida, Isabel acolhe e adequa a percepção de Luísa, explicando o seguinte:

“eu estava sentindo meio presa, que eu tinha caminhado até lá, mas não é assim, a gente tem que errar sozinha. Não tem? Você pode até pedir ajuda, ninguém é sozinho, mas não é tudo pronto.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

O que é interessante na explicação de Isabel é que ela amplia e transforma o motivo sugerido por Luísa, até porque sua relação com a escola foi diferente; ela entende o tema que se insinua na opinião de Luísa: a intromissão da supervisora no trabalho dos professores, considerada por Luísa como ausência de apoio e confirmado por Isabel como intromissão ou como

²⁵ Grifos nossos.

aprisionamento. A partir das considerações anteriores de Isabel, Luísa complementa a avaliação do seu desempenho:

“Olha eu acho que da minha parte, eu acho que até que eu fiz. O que me faltou..., eu acho até que eu fiz, sabe Myrtes, eu acho que eu me construí junto com os alunos, diremos assim. Eu acho que do mesmo jeito que eles aprenderam, cada coisinha, eu estava aprendendo junto.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Isabel volta a falar, comenta rapidamente sobre o trabalho de Luísa e declara que não esteve tranqüila para realizar o seu trabalho.

“Agora esse ano, esse ano eu não tava acreditando em mais nada. Como é que você passa alguma coisa para alguém? Não é? (...) enquanto profissional, eu senti que eu não cresci esse ano. (...) Mas a parte negativa que eu vi é que eu não fiquei assim, tranqüila para dar aula, igual eu fiquei o ano passado não. Eu tava sempre achando que eu tava errada, o que eu ia colocar. (...) Agora eu tava pensando, será que eu tô dando a coisa certa? Eu tava me questionando o tempo todo. Você não sente com isso, eu acho assim, igual ela tava falando (refere-se a professora Luísa), ela tava com o desejo de aprender, tava faltando isso em mim. Eu acho que tava faltando isso em mim e eu não sou assim.

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Constata-se então que as professoras quando avaliam o trabalho que realizaram chegam a conclusões diferentes. Para justificar suas avaliações, discutem sobre pontos que explicam tais resultados.

Em primeiro lugar, cabe destacar o que elas falaram dos alunos e de suas relações com eles. O modo pelo qual Luísa falou de seus alunos se relaciona com o fato de que, no final do segundo bimestre, alguns deles reclamaram à supervisora sobre o tipo de aula que esta professora estava dando até aquele momento. Podemos afirmar que o relacionamento desta professora com seus alunos é muito mais problemático e movimentado do que o relacionamento de Isabel com seus alunos. Sobre essa questão Luísa explica o seguinte:

“O meu primeiro bimestre, eu comecei dar aulas sem conteúdo, sem embasamento mesmo dos conteúdos, sem domínio de sala, coisas assim que eu percebi demais. Mas percebi também que os alunos tinham um grande interesse por isso, porque o que eles querem mesmo é tomar conta do seu tempo, para você não dar aula. Justamente porque eles só chegam cansados, eles não querem conteúdos pesados, eles não querem isso. Na verdade eles querem coisas ‘lights’, né Isabel? Então eu, e a aula prá mim, de uma certa forma no 1º bimestre, estava sendo até muito cômoda, eu dava aula só prática, prática, eu num tava dando aula de teoria, eu só falando de experiências, troca de experiências, trocas de experiências, acabou virando uma troca de experiências, diremos assim né? E os alunos começaram a reclamar. (...) Só que num 2º momento, quando eles reclamaram, eu parei pra pensar um pouquinho na minha prática enquanto professora. (...) Só que eu não comecei a discutir isso sozinha, eu comecei a discutir em sala com eles. Até hoje eu faço muito isso. (...) E eu acho que a gente tem que ter um relacionamento ótimo com essas meninas porque elas são carentes e são de classe média baixa. Então isso faz com que elas sejam mais sensíveis, que elas estejam o tempo todo lutando pra chegar aqui.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Na fala anterior, pode-se perceber, entre outras coisas, a concepção que destacamos quando falamos da subjetividade da escola, a de que os alunos são carentes. Entende-se a condição sócio-econômica dos alunos como algo que os torna “sensíveis e carentes”, ou seja, afetivamente carentes, e então, esse entendimento passa a ser veiculado e defendido pela supervisora da escola e tomado, em muitos momentos, pelos professores, principalmente pelas professoras de Psicologia, especialmente Luísa, como central para o relacionamento com os alunos.

Isabel diz o seguinte sobre seus alunos:

“Durante o ano, os próprios alunos, eles dão muita dica prá gente. Um dia eu estava pensando ali, nós estávamos na sala (dos Professores)²⁶, eu acho que a Myrtes tava na sala. Eu comentei com os professores de Português, tava questionando e eu também achei erro de Português nas minhas redações (redações que os alunos fizeram para sua disciplina)²⁷. (...) E assim erros berrantes de Português, tanto de

²⁶ Acréscimo nosso.

²⁷ Acréscimo nosso.

Português como Matemática, a Joana (professora de Português) comentando e eles falando assim que os alunos chegaram tudo sem base, que eles chegaram no 2º grau e a gente criticava as palavras erradas, mas o que é que a gente tava, só criticando ou a gente tava dando uma coisa imprópria. Então eu comecei a pensar assim, isso foi uma dica tão grande que esse povo me deu. (...) Eles dão a dica só que a gente, às vezes, não pega o fio da meada.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Diferentemente de Luísa, Isabel parece enxergar-se nos seus alunos. Ela fala da importância dos alunos para o aprendizado do professor e de como os problemas dos alunos informam sobre a prática dos professores

Em segundo lugar, elas comentam sobre o trabalho pedagógico realizado. Neste sentido, falam de ensino e aprendizagem, de conhecimentos psicológicos, de métodos de trabalho e da própria instituição. Falam de todas essas coisas sem separar um assunto por vez.

Luísa conta que, quando chegou na escola para dar aula no curso de Magistério, “*não sabia nada*” e então “*montou*” suas aulas de acordo com o livro de Nélson Pilletti²⁸. Disse que montou um plano de curso focando Psicologia do Desenvolvimento e História da Psicologia; este último assunto foi incluído de acordo com a sugestão da supervisora da escola. A professora Luísa diz que gostaria de saber mais, possuir “*mais embasamento teórico*” para dar aulas com mais tranquilidade e para exigir mais de seus alunos. Segundo ela,

“No 1º e 2º bimestre, o que eu senti, que eu não podia exigir deles porque eles também não estavam, eles, se eles exigissem de mim, eu não daria retorno. Entendeu? Então eu fiquei na minha e eles ficaram na deles. Quando chegou no 3º bimestre que a gente montou as regras, o que poderia ser feito, como é que nós poderíamos mudar as nossas aulas, foi logo, logo, você já entrou²⁹. _ ‘O que a gente pode fazer no 3º bimestre, aquela sua aula não tá legal, você falando, falando. Vamos mudar, vamos colocar esquemas no quadro.’ Eles começaram a dar opiniões e eu fui anotando isso. _ ‘Olha, não deixa de dar as suas aulas expositivas, levar isso pra prática, pra nós isso é importante porque nós não temos.’ Porque eles não têm prática aqui. Eu já te falei

²⁸ PILETTI, Nélson. **Psicologia Educacional**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

²⁹ Está se referindo ao período em que a pesquisadora intensifica a permanência nas suas aulas, entretanto, nossa primeira participação em sua aula aconteceu em 19/05/1997.

isso. A prática, é tão interessante porque a gente começa a perceber como é que é a realidade pro aluno lá fora.

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Luísa explica o que levou alguns de seus alunos a reclamarem de suas aulas. Ao dar essas explicações ficamos sabendo mais sobre o seu fazer.

“eu trazia o texto mas eu não, nem chegava no quadro. Eu lia, lia, o texto era meu, eu expunha o texto mas sem escrever nada. (...) Aí foi isso Myrtes. As minhas aulas começaram a ficar muito práticas, o pessoal começou a reclamar demais. Não é Isabel? Porque eu não tinha esse conteúdo, eu não tinha esse embasamento teórico, como até hoje eu estou muito fraca. Mas eu não tinha embasamento teórico de discutir com as meninas e ao mesmo tempo reelaborar as minhas aulas. Eu ainda não tinha essa maturidade de reelaborar as aulas. Foi no segundo bimestre agora que eu cheguei, comentei com elas o que poderia ser dado. Qual era o interesse das meninas? Então como elas já conheciam um pouquinho de Psicologia, aí elas falaram que um tema interessante seria a relação professor-aluno.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Luísa ainda explica que sua referência de trabalho nos 1º e 2º bimestres foram seus professores na Universidade:

“ (...) porque na faculdade o professor expõe muito, ele leva um texto, ele expõe, não escreve no quadro.(...)E realmente eu conversava muito na sala de aula. Eu tinha muito defeito como professora.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Luísa comentou sobre os conteúdos com os quais trabalhou e os procedimentos de ensino que adotou e que lhe trouxeram problemas:

“É porque a definição, a definição que eu tinha era que a psicologia se dava a entender, que a psicologia era uma ciência pronta e acabada, né? Aí eu entrei com essa frase: - ‘ Gente, será que a psicologia é uma ciência pronta e acabada?’ Aí foi um seminário que teve. Depois disso é que elas acharam que não, que a psicologia é uma ciência que ainda está em desenvolvimento.” (...) eu fiquei meio perdida, o que eu dou em sala de aula? Foi onde minhas aulas começaram a ficar muito práticas, porque eu peguei essa teoria, a psicologia é uma ciência pronta e acabada. - Ah! Vamos falar de id, ego, superego segundo Freud.’ Aí

entrei um pouquinho no Freud, trouxe alguns textos daquele... como chama aquele livrinho³⁰ do Freud?”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Porém, considerava que a partir do 3º bimestre começou a mudar e, no final do ano, acreditava que já tinha se modificado e transformado o seu fazer:

“Mas o que eu sinto hoje é que eu tenho um pouquinho mais de autonomia na sala de aula, eu resolvo o conteúdo que eu vou dar, o que vai ser legal prás meninas, o que elas precisam para o 3º ano. (...) E o tanto que a gente constrói, né gente? Nossa! Quando eu entrei aqui! Eu preciso de muito ainda! Mas do jeito que eu entrei e como eu estou agora!”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Luísa comenta que se pudesse recomeçar o ano de 1997, faria diferente: adotaria outros conteúdos e trabalharia de outra forma; principalmente, adequaria os textos a serem adotados ao nível de compreensão dos alunos.

“Mas eu começaria pela historia da psicologia sim. Eu acho que eles precisam disso. Agora eu só tenho os textos do curso de pedagogia, né? Talvez buscando alguma coisa mais light, mais leve, que eles entendessem, um vocabulário mais simples.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Em seguida a professora Isabel confirma que esteve muito tensa no trabalho durante todo aquele ano e diz que,

“Não tava acreditando em mais nada. (...) A coisa que mais me doeu foi esse final de ano eu querer passar umas coisas assim, um conteúdo que eu tava querendo e ficou tudo parcelado. Não teve nem (tempo), de fazer uma avaliação com os alunos. Isso ficou na minha cabeça, não vai ter uma aula que eu possa ficar, pelo menos fazendo um feed-back, tentando ter uma volta com elas porque teve ano que eu fiz, todo ano eu tava fazendo. Esse ano, parece que até as aulas, tava tão

³⁰ Refere-se a seguinte obra: KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**. O Mestre do Impossível. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

complicado, que nem as aulas, e as aulas que tiveram tempo eu não aproveitei, sinceramente.

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Isabel passa então a refletir sobre a natureza do conhecimento psicológico e suas implicações para o ensino. Compara o ensino da Psicologia com o ensino de outras áreas, que dizem respeito a conteúdos que os alunos vêm durante toda a sua vida escolar e que, mesmo assim, chegam ao 2º grau sem base. Neste sentido, questiona o seguinte:

“E a Psicologia que é uma coisa, um processo todo de vida, você chega e quer passar um conteúdo abstrato. Como que é dado essa matéria? (...) A psicologia está em tudo e envolve a formação, aquele questionamento que eu falei pra você assim, que eu tava preocupada com os meninos, que tipo de homem que vocês querem formar a partir do momento que elas também, eu também tô no processo de formação ali. (...) Então eu tava falando pra elas assim, que outro dia eu vi todo mundo na sala e eu mesma questionando a parte de escrita errada, de Português e os professores falando que eles não tem base pra chegar no 2º grau sem base, que a gente fala e também não ajuda nesse sentido de crescimento né? E que enquanto a matéria Psicologia, que que é a base? Por exemplo, se é uma matéria que tá envolvendo todas as outras, se eles já chegam com base de uma coisa que eles já viram o tempo todo, desde o primário, Português eles viram lá verbo, escrita certa, errada. Tudo, tudo. E chega no 2º grau eles não têm base e quando a gente se propõe a dar uma matéria Psicologia, que tá envolvendo tudo, tá envolvendo o educador, tá envolvendo a formação enquanto ser humano, enquanto pessoas que elas vão formar também. O que é essa base? Que rumo tomar?”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Luísa também fala sobre sua relação com o ensino da Psicologia e diz que não sabia se estava na escola para ser professora ou terapeuta. Nesse sentido, comenta que as alunas tendem a usar suas aulas para discutir problemas ou casos particulares. A professora Isabel diz que isso aconteceu com ela, principalmente no 4º bimestre, quando trabalhou com problemas de aprendizagem.

Luísa e Isabel comentam sobre a dificuldade de encontrar material adequado para trabalhar a parte introdutória da Psicologia, que corresponde a

história, constituição e definições. Concordam que esse conteúdo deve ficar no 2º ano do curso de Magistério, que é o 1º ano da disciplina Psicologia Educacional, pois no primeiro ano de curso, todos alunos tinham apenas disciplinas da grade comum; no segundo ano de curso, eles optavam pelo Magistério ou Secretário Escolar. As professoras também discutem sobre qual deveria ser a divisão dos conteúdos de Psicologia entre o 2º e o 3º anos de Magistério. À medida que discutem como deveria ser essa separação, se referenciam no que foi feito durante aquele ano e contam sobre os motivos das escolhas e do trabalho realizado. Luísa diz que:

“... pelo menos no 2º ano tem que começar com o histórico da psicologia e depois vir com a psicologia do desenvolvimento, que eu acho mais interessante do que a psicologia da aprendizagem. Aí depois vem a psicologia da aprendizagem. Eu acho que é um tanto bom. E a Isabel no 3º ano entraria com as teorias. (...) A Gestalt e as outras também, todas né? E com os teóricos também, Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, elas se interessam. Eu acho que uma coisa mais aprimorada. Aí daria mais certo.”

(Reunião do dia 28/11/1997.)

Isabel concorda com a separação de conteúdos sugerida por Luísa e comenta que ensinar Psicologia Educacional é muito difícil e que mais difícil ainda é a Psicologia Clínica. Após avaliarem o que foi realizado, o que atrapalhou durante o ano, elas discutem o que poderiam fazer diferente no próximo ano ou num futuro próximo. Luísa comenta o seguinte:

“Eu acho que, eu acho que eu vou fazer de formas diferentes o ano que vem. Mas eu precisava estudar mais, precisava ter tempo pra isso. Eu acho que esse ano eu tentei agarrar tudo ao mesmo tempo e tudo ficou assim. (...) E eu faria psicologia em vez de pedagogia, hoje, eu acho que me fascina mais.”

(Reunião do dia 01/12/1997.)

Luísa prossegue falando sobre o resultado pessoal que o trabalho com o curso de Magistério trouxe. Entre outras coisas constatou que prefere

trabalhar com adultos, que não gosta de alfabetizar crianças e que já não encontra desafios sendo educadora de creches.

*“É uma coisa que me despertou aqui é a questão de estar lendo, estar procurando e mesmo assim... Mas tudo bem! Eu acho que despertou isso e isso já não estava sendo despertado em mim.” (...) Se você hoje falar pra mim: - ‘Luísa, o que você gosta?’ Myrtes eu adorei dar aula pro Magistério. Adorei! Se eu pudesse eu ficaria com a minha escolinha. Porque eu adoro mandar. (...) Então Myrtes, hoje se você me perguntar o que eu gostaria de fazer, **eu juro que eu gostaria de estar com minha escolinha à tarde e continuar dando aula pro Magistério. Eu acho assim, que eu tinha muito que aprender aqui ainda. Coisas melhores viriam**³¹. Eu acho que daqui eu teria outras oportunidades; até para fazer o mestrado eu acho que eu teria mais vontade. Como eu teria que estudar mais, teria que pesquisar mais pra dar aulas pras meninas, eu teria vontade de fazer mestrado. Daqui pra fazer um teste na UFU (Universidade Federal de Uberlândia)³², hoje eu me sentiria muito melhor do que sendo uma professora de 1ª a 4ª série, mais bem preparada.*

(Reunião do dia 01/12/1997.)

Elas comentam sobre seus jeitos de ser. Novamente é Luísa quem começa a falar:

“O dia que a Carmem falou que eu pego tudo pela metade e deixo, é verdade. Porque eu deixo aqui, eu sei que eu tenho que fazer tudo aquilo, só que eu vou deixando todos os textos pela metade. Aí eu falo, outro dia eu venho e termino. Eu não perco a seqüência não; mas mesmo assim fica uma coisa meio perdida. (...) Porque eu nunca tive medo de arriscar não. É por isso que eu me dou bem na profissão. Dentro do que eu estudei eu não tenho medo de arriscar. Se você falar: - ‘Luísa você tem que dar aula na zona rural porque lá está precisando de você.’ Eu vou. (...) e eu não sou de abandonar as coisas pelo caminho de jeito nenhum. Olha, não fala prá mim assim: - ‘Você não é capaz, você não vai dar conta!’ É um modo de me colocar na frente ainda. Eu sou ruim! Nesse ponto eu sou ruim. (...) eu sou muito assim, dinâmica, eu sou muito comunicativa.”

(Reunião do dia 01/12/1997.)

Isabel diz que já gostou de trabalhar com o ensino para pessoas portadoras de deficiência, com alfabetização de adultos e na zona rural. Diz

³¹ Grifos nossos.

³² Acréscimo nosso.

também que continua apreciando todas essas atividades; gosta inclusive de dar aulas no curso de Magistério, mas, dentre todas os trabalhos que já realizou, prefere o trabalho com a clínica psicológica.

“Eu gosto do Magistério também, mas se for optar entre a educação e a psicologia na saúde, eu prefiro a saúde³³ (refere-se ao trabalho como psicóloga na secretaria municipal de saúde)³⁴. (...) O meu envolvimento com as meninas é grande, eu gosto disso aqui, mas parece que lá eu me envolvo mais. (...) Assim, por exemplo: aqui, vamos supor, eu tô aqui no Magistério a noite, eu vou prá casa, por exemplo, eu penso: tem que ver alguma coisa prá meninas à noite. Eu tenho que pensar sobre alguma coisa. A psicologia me preocupa o dia inteirinho, lá. É uma coisa que eu lembro, que eu quero estar lá, que eu, sabe? É uma coisa que eu sinto que... me compromete. (...) Não quer dizer que eu não tenha compromisso aqui.”
(Reunião do dia 01/12/1997.)

Luísa continua a conversa falando de alguns de seus planos para o futuro:

“O ano que em eu não vou estar aqui na Escola ministrando as aulas, mas o que eu quero ler de psicologia! Que eu me interesse. Eu me interesse muito por psicologia.
(Reunião do dia 01/12/1997.)

Isabel comenta que já cursou uma especialização (latu-senso) em Educação para portadores de deficiência e pensou em inscrever-se numa especialização em Psicopedagogia para o próximo ano, mas seu plano não deu certo por causa de não poder dispor de dinheiro para pagar a especialização. No futuro, espera poder montar um consultório para poder trabalhar como Psicóloga.

“Aí eu estava pensando assim, eu quero montar uma coisa, mas uma coisa minha. Não é questão que eu não quero misturar com ela (refere-se a uma Psicóloga que a convidou para abrirem juntas um

³³ Grifos nosso.

³⁴ Acréscimos nossos.

consultório)³⁵, *que eu não gosto dela. Você entendeu? Mas é uma coisa minha que eu quero.*”

(Reunião do dia 01/12/1997.)

De acordo com as idéias anteriores, podemos afirmar que as professoras de Psicologia Educacional, durante o ano de 1997, realizaram muitas coisas. Podemos dizer que durante aquele ano elas trabalharam em função daquilo que entenderam que a escola necessitava, seja as demandas da supervisora, dos alunos ou as exigências peculiares do ensino de Psicologia.

Nessa conversa final, pudemos perceber que as professoras sintetizam as experiências cotidianas que as constituem no discurso que produzem sobre o tempo trabalhado e os projetos para o futuro. GOUREVITCH (1975) considera que,

“o modo de percepção e de apercepção do tempo revela inúmeras tendências fundamentais da sociedade e das classes, grupos e indivíduos que a compõem. O tempo ocupa um lugar de primeiro plano no ‘modelo de mundo’ que caracteriza esta ou aquela cultura, tanto quanto outros componentes desse ‘modelo’, como o espaço, a causa, a mudança, o número, a relação entre o mundo sensível e o mundo supra-sensível, a relação do particular ao geral e da parte ao todo, o destino, a liberdade etc.” (p.1)

Percebemos que o diálogo das professoras, naquele final do ano teve como base a questão do tempo. O tempo em que trabalharam na escola é falado como aquilo que reúne e dá sentido para experiências cotidianas diversas: “eu tive pouquíssimo tempo” diz Luísa a respeito de 1997 e do seu desejo de aprender; “eu não aproveitei o tempo”, afirma Isabel, sobre sua experiência como professora.

Em relação a essa questão de viver e dizer o tempo, ELIAS (1998) nos explica que:

“em seu atual estágio de desenvolvimento, a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona

³⁵ Acréscimos nossos.

posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual. (...) O tempo tornou-se, portanto, a representação de uma vasta rede de relações que reúne diversas seqüências de caráter individual, social ou puramente físico.” (p.17)

Verificamos que estas professoras, enquanto trabalham, mesmo que o resultado de seu trabalho possa ser criticado, estão tentando estabelecer um equilíbrio entre as demandas do cotidiano e as suas possibilidades pessoais, sendo que isso é feito de acordo com seus julgamentos que são marcados por sua subjetividade. Em nosso último encontro, elas sistematizaram, negociaram e apresentaram suas explicações para o que aconteceu durante o ano. O que nos chamou atenção nesse encontro é que o fundamento da conversa foi, como já dissemos, a questão do tempo. É natural que o tempo tenha sido o fio condutor da conversa, pois estávamos no fim de 1997 conversando sobre o que havia sido feito naquele período. Enquanto elas conversaram e analisaram o que foi feito, elas demonstram que tentaram fazer o melhor que podiam. Fica claro que o que as professoras de Psicologia pretenderam alcançar foi o “*movimento preciso*” e o “*prazer legítimo*”, o “*brilho do espírito*” e a possibilidade de “*espalhar benefícios*”; para isso, elas fizeram aquilo que era possível nas condições que possuíam e de acordo com os sentidos produzidos a partir de sua realidade.

Precisamos esclarecer também que muito do que foi falado nessa conversa era comum às duas professoras, ou seja, elas falam sobre assuntos semelhantes e às vezes, até o modo como tratam ou opinam sobre determinados assuntos é semelhante. Essas coincidências permitem que falemos a respeito de semelhanças entre as duas. Nesse caso, poderíamos tomar tais semelhanças como sendo indicativas de experiências comuns que explicariam tais pontos de vista e opiniões; a mais visível dessas experiências é a convivência na escola. Porém, não é só isso.

Para além dessa consideração sobre o que é comum ou semelhante entre as duas, o que reforçaria a importância das influências externas sobre o

sujeito, podemos entender essa questão do que é comum e semelhante como um processo de desdobramento do diálogo, o que implica em enfatizar as relações entre pessoas, o processo de mútua influência que caracteriza o contexto onde se processam tais relações, bem como a singularidade de cada um.

O diálogo se caracteriza por réplicas, tréplicas e assim por diante. Alguém fala, outro responde, confirma, complementa, duvida, nega etc.; enfim, uma fala suscita a outra; continua-se a falar a partir do que o outro começou, introduzem-se outras considerações, altera-se o assunto, há interrupções, e assim por diante (BAKHTIN. 1990).

A discussão produzida nesses últimos encontros, tal como o cotidiano da escola, é um momento de constituição de sujeitos, ou seja, ali também as pessoas envolvidas estão se constituindo na discussão do que significou aquele ano de trabalho. O que é falado representa pontos de vista já assumidos, mas não podemos deixar de considerar que, naquele momento, cada um dos participantes influencia o outro e está sendo influenciado de inúmeras formas. Por isso, o que se apresenta como pontos comuns também resulta das interferências recíprocas que podem estar ocorrendo, estabilizando-se ou modificando-se no momento em que a conversa acontece. Este movimento confirma que as dimensões internas e externas, o privado e o público, o singular e o coletivo não se opõem, mas convivem e se interinfluenciam de muitas maneiras e a todo momento.

Tomar o diálogo como fundamento das falas produzidas implica considerar temas, argumentações e outros aspectos que podem ser vistos como semelhantes entre as duas professoras, não apenas como um atributo ou interferência de algo externo ou fruto de convicções particulares. Na verdade, cada fala, toda atividade humana, resulta de influências de fatores anteriores, contextuais e pessoais, e também do movimento discursivo em que são produzidas. Cada enunciação é um índice de polissemia e de polifonia, possibilidades que antecedem, caracterizam e ultrapassam significados e

sentidos que se vão materializando no pensamento, na fala, no diálogo, enfim, no fazer cotidiano.

O que se apresenta como sendo comum ou consensual passa a ser compreendido também como um processo de negociação ou como artes de fazer; e mais, nos ajuda a compreender que o importante na constituição de um sujeito é tanto a diferença, quanto o que é comum. Importa também o processo que produz tais características e a diversidade de posições que caracterizam os sujeitos e sua história diária. Tais características, bem como o processo que as produz nos podem informar sobre as condições históricas de produção do sujeito: diacronia e sincronia, presente, passado, futuro, todas estas características experimentadas em qualquer dimensão do tempo, inclusive no cotidiano; tais características nos estimulam a pensar nas relações que produzem semelhanças e diferenças entre pessoas que são singulares e parecidas de muitas maneiras.

5.1.2.2- Luísa: “Eu tive o desejo de aprender.”

Observando a totalidade dos nossos dados a partir da discussão anterior, começamos a perceber que a compreensão do que havia sido feito pelas professoras durante todo o ano dependia de sermos capazes de escutá-las e levar em consideração a singularidade da escola. Luísa dizia que havia aprendido muito, durante aquele ano de trabalho, e nos dedicamos a descobrir o que essa professora aprendeu.

Portanto, a nossa compreensão do processo de constituição das professoras foi se produzindo à medida em que fomos associando o movimento da escola com o movimento singular de cada professora. Assim, pudemos perceber a lógica que organizava o trabalho delas e do processo que as constituía como professoras.

De acordo com o que apresentamos na parte referente à análise da escola, verifica-se que a Psicologia, enquanto área de conhecimento,

representou um elemento importante para a organização das relações entre o grupo de professores da escola, conforme o processo que caracterizamos como personalização. Isso se deveu ao fato da supervisora Carmem justificar o seu trabalho e suas opiniões a partir do que ela considerava que fosse uma psicologia destinada à educação.

No caso de Luísa, podemos dizer que o ano foi utilizado principalmente para que ela aprendesse sobre as relações inter e intrapessoais no trabalho educativo. Tal aprendizado deu-se principalmente na sala de aula, lugar em que a professora exercitava o seu fazer. A sala de aula, de acordo com o que verificamos, foi o único lugar da escola em que a supervisora não conseguiu exercer - embora tenha tentado - um controle direto sobre o trabalho de Luísa.

Luísa passou o ano experimentando fazer coisas diferentes na sala de aula. Essas experiências, ao nosso ver, traduziram um processo singular de tornar-se professora. Essa experimentação torna-se muito visível a partir do 2º bimestre, depois que alguns alunos reclamaram para a supervisora, na véspera do período de provas, no fim do 1º bimestre, que a professora Luísa não havia dado nenhum conteúdo de Psicologia em suas aulas; eles reclamaram que ela apenas conversava e contava histórias. Foi a partir desse acontecimento envolvendo alunos de Luísa que Carmem começou a interferir no trabalho que Luísa realizava.

Podemos dizer que, a partir de então, tornar-se professora passou a ser um problema para Luísa; até o final do ano, ela tentou dar respostas às situações com as quais se confrontou na escola. Estas respostas nem sempre se constituíram de forma intencional; entretanto, aquilo que a professora fazia nos fez entender como ela foi compreendendo sua realidade e construindo respostas para os problemas encontrados. De acordo com suas possibilidades, Luísa tentou responder às demandas de conteúdo e de metodologia de suas aulas, da relação com os alunos e com supervisora.

Luísa nos contou que começou suas aulas no curso de Magistério um pouco atrasada, pois estava substituindo uma professora concursada que estava de licença. Luísa nunca havia dado aula para adultos e muito menos de Psicologia. Segundo ela, no primeiro bimestre, suas aulas eram uma “*festa*”, não adotava texto algum, apenas discutia com os alunos os assuntos que julgava serem pertinentes à disciplina.

Neste período discutiu com os alunos sobre “*a relação do homem com a Psicologia*”, visando “*desmitificar a idéia de que a Psicologia trabalha com o estudo da mente*” e trabalhou também com a Psicanálise, visando “*introduzir as estruturas da personalidade segundo Freud*”. Segundo a professora nos informou (NC 14), ela utilizou-se do filme “O Anjo Malvado”³⁶ para ilustrar questões abordadas nas aulas sobre a Teoria Psicanalítica; contou-nos que para exibir tal filme no tempo de sua aula (40 minutos), teve que acelerá-lo e resumir algumas partes para os alunos.

Esse trabalho que Luísa realizou no 1º bimestre não satisfaz os alunos no momento em que eles foram fazer a prova bimestral; segundo o que a professora nos relatou, eles reclamaram que não tinham matéria para estudar e fazer a prova. Com base nessas reclamações, a supervisora Carmem convocou Luísa para uma reunião em que estavam também Laura, a vice-diretora da escola e a professora Flávia do Ensino Alternativo. Nessa reunião, pediram a Luísa que modificasse seu trabalho; disseram-lhe que ela não poderia continuar com o que vinha fazendo.

Assim, no segundo bimestre, momento em que passamos a participar das aulas de Luísa, esta professora propõe aos alunos do 2º B, na aula do dia 19/05/1997, logo depois das provas e das reclamações de alunos, um trabalho de observação de crianças. A proposta é, segundo o que ela explica na aula, “*avaliar a personalidade de uma criança, segundo Freud, de 3 a 10*

³⁶ O título original desse filme é “The Good Son” (1993) e conta a história de um menino, que depois da morte de sua mãe e por causa de uma viagem de seu pai, é deixado na casa de uns tios. Nesta casa ele passa a conviver com um primo, cuja idade é semelhante à sua. A princípio, ele se diverte com o primo, mas depois, à medida que

anos, quanto ao id, ego e superego” (NC 16, 19/05/97). O objetivo dela com essa atividade é dar oportunidade para os alunos *“verem o que acontece na prática, pois não adianta trazer muitas informações”* (Idem).

A aula do dia 19/05 foi utilizada para preparar o trabalho de avaliação de crianças; constatamos que a professora explica aos alunos, de forma geral, no que consistiria tal atividade.

As orientações que ela fornece são as seguintes: a sala deveria ser dividida em 6 grupos de 8 alunos; que os grupos deveriam buscar todas as informações possíveis sobre uma criança; para isso sugere alguns tópicos como alimentação, a relação dela com a família e com as pessoas em geral. Comenta que: *“a criança mais velha é mais rica, a criança mais nova ainda brinca muito”* (NC 16) e que *“uma criança perfeita demais, pode dar muitos poucos dados”* (Idem.)

Depois de explicar as questões anteriores, volta-se para o quadro e esboça um roteiro de entrevista. Comenta que havia elaborado o roteiro, mas que havia esquecido de trazê-lo e que foi impossível reproduzi-lo para os alunos devido ao acúmulo de trabalho do setor de mecanografia da escola. Este roteiro, registrado na Nota de Campo 16 (Anexo 14) trazia alguns itens que foram apresentados no quadro-negro da maneira que se segue:

“Na escola:

- *nome:*
- *endereço:*
- *idade:*
- *se é aluna da escola a mais de um ano?*
- *Tem outros irmãos na escola?*

Na família:

- *Pais.*
- *nascimento*
- *se esta criança foi desejada?*
- *Como foi a gestação? (Houve problemas? Quais?)*
- *Como foi o nascimento?*
- *Como foi a relação com os outros irmãos? (Ciúmes?)”*

(Nota de Campo 16, 19/05/1997)

percebe o sadismo das brincadeiras propostas pelo primo, passa a creditar que o primo é a encarnação do mal. O problema é que só ele enxerga as maldades crescentes que o primo propõe para se divertirem.

Enquanto a professora vai anotando os itens anteriores no quadro, os alunos vão perguntando inúmeras coisas sobre a atividade que irão realizar. Algumas dessas perguntas, na verdade, é que direcionam o trabalho de formular o roteiro anterior.

Aluna 1: - *E se os pais forem ocupados e não der para perguntar?*

Profª: - *Só quando os pais permitirem que vocês podem observar?*

Aluna 1: - *Os pais ficam desconfiados!*

Profª: - *É necessário fazer este trabalho. A Psicologia está em todo lugar. É complicado. É necessário. Não adianta passar um tanto de coisa sem o concreto. O que transforma a gente em professor é a prática. Eu agradeço as oportunidades que eu tenho: manhã: creche, tarde: escolinha e noite: magistério.*

Aluna 2: - *Vale quanto?* (Ninguém escuta e a professora começa a anotar no quadro a parte do roteiro que fala da família. Depois que a professora parou de escrever, os alunos voltam a perguntar.)

Aluna 3: - *Se for filho único?*

Aluna 4: - *Se forem pais separados? Mãe solteira?*

Profª: - *Tragam estas informações pra gente ir fazendo o trabalho e elaborando mais questões.*

Aluna 1: - *Não pode fazer tudo filmando a criança.*

Profª: - *Façam em forma de relatório.*

Aluna 3: - *A escola não vai querer dar o endereço.*

Profª: - *Chegando na escola seguir os encaminhamentos, primeiro, a diretora e depois a orientadora.*

Aluna 2: - *Quanto vai valer e qual é a nota do bimestre passado?*

Profª: - *Ainda não sei! Para o segundo bimestre temos 20 pontos para dividir. 10 pontos serão para a prova, 10 pontos para os trabalhos, sendo que destes, 2 pontos são para participação e 8 para o trabalho.*

Aluna 5: - *Como será a apresentação?*

Profª: - *Fazer relatório. Alguma dúvida? Faltam 10 minutos para o final da aula, vamos reunir os grupos e planejar o trabalho. As dúvidas que vocês tiverem podem me procurar nos horários disponíveis.*

(Nota de Campo 16, 19/05/1997)

O que nos pareceu interessante no diálogo anterior foi justamente o fato de que as perguntas dos alunos é que vão conformando a atividade que a professora propõe para o 2º bimestre. A professora teve a idéia de realizar a atividade, tendo inclusive já mencionado tal possibilidade numa conversa informal com a pesquisadora; mas como não havia trazido para sala nenhum esquema anotado, vai elaborando e explicando o que fazer na sala de aula. A

partir do que os alunos perguntam, ela vai constituindo suas explicações e as orientações para realização da atividade.

Nessa aula do dia 19/05 também prevê que as apresentações dos trabalhos deveriam ocorrer na semana do dia 09/06/1997; até lá, ela anuncia que terão 20 dias para discutir e preparar o referido trabalho em sala de aula. Essa preparação realmente aconteceu. Luísa utilizou todas as suas aulas, entre os dias 19/05 até 09/06, para deixar os seus alunos prepararem o trabalho de avaliação de uma criança naqueles horários.

Em algumas aulas a que assistimos, turmas do 2º B, 2º F e 2º A, neste intervalo de tempo utilizado para a preparação do trabalho de avaliação de uma criança, observamos que a professora pedia aos alunos que formassem os grupos de trabalho para que ela pudesse conversar com eles, tirar suas dúvidas ou ajudá-los naquilo que fosse necessário. Esta atividade de orientar os alunos não toma todo o tempo da aula; então, a professora utiliza-o para realizar outras atividades importantes para ela, para os alunos e para a escola: Luísa corrige provas no horário da sala de aula, entrega-as para os alunos e lê as notas do bimestre para a sala toda.

No dia de apresentação dos trabalhos, em 09 e 10/06/1997, a participação dos alunos, no sentido de tornar significativa uma atividade, que a princípio parecia incerta e inadequada, foi surpreendente. Quando alunos das turmas do 2ºB, 2ºF, 2ºA e 2ºE se apresentaram, constatamos que o significado da atividade de observar crianças foi transformado por eles. Mais do que avaliar ou analisar crianças, como havia ficado subentendido na proposta da professora Luísa, os alunos acabaram aproveitando a oportunidade para caracterizar o comportamento e o relacionamento de diversas crianças, principalmente no espaço da escola; além disto, muitos grupos apresentaram seus trabalhos de forma muito criativa, valendo-se de teatro, fantoches, vídeo e fotografias. Foi surpreendente também a atenção dos outros alunos para a apresentação dos grupos.

Todo o restante do 2º bimestre, até o final do mês de junho daquele ano, foi utilizado por Luísa para que os alunos apresentassem seus trabalhos. Inicialmente, a professora havia previsto que duas aulas de 40 minutos seriam suficientes para os grupos se apresentarem; no caso do 2º B, por exemplo, onde se formaram 6 grupos de 8 alunos isso significava que 3 grupos deveriam se apresentar no dia 09/06 e os outros no dia 10/06.

Tal previsão mostrou-se totalmente equivocada, pois as turmas eram numerosas e os alunos formaram muitos grupos. Estes grupos, como foi o caso das apresentações que observamos, não se restringiram aos 20 minutos que lhes cabia, até porque se envolveram muito com a atividade e tinham muita coisa para apresentar. Houve turmas que terminaram suas apresentações no mês de junho; entretanto, ficamos sabendo, já no final do ano, que houve grupos que não apresentaram seus trabalhos, apesar de que esta atividade seria avaliada por meio de uma parte escrita (Relatório) e pela apresentação oral para os colegas. Este fato vai aparecer e trará conseqüências já no final do ano; falaremos dele mais adiante.

O trabalho de observação de crianças que a professora Luísa propôs para seus alunos foi muito criticado pela supervisora Carmem. Entre outras coisas, Carmem considerou que os alunos do 2º ano de Magistério não tinham sido devidamente preparados para fazer uma avaliação nos termos em que a professora havia indicado e que muitos destes alunos voltavam à escola, no período da tarde, para realizar o trabalho com as crianças e não sabiam o que fazer e nem o porquê de estarem fazendo tal coisa.

As questões que a supervisora apontou para criticar o trabalho da professora Luísa são pertinentes e evidenciam o quanto a relação da Psicologia com a Educação é complexa. Podemos formular uma pergunta que já foi feita muitas vezes antes e cuja validade permanece ainda hoje: Qual é o papel da Psicologia na Educação? No caso da nossa pesquisa, poderíamos especificar tal questão e formulá-la nos seguintes termos: Quais são os conteúdos de Psicologia que deveriam ser trabalhados no curso de Magistério (2º Grau), onde

o objetivo é formar professores para trabalhar na educação infantil e/ou nas séries iniciais do ensino fundamental? Como esses conteúdos podem ser selecionados e depois trabalhados com os alunos? Estas perguntas se mostram pertinentes para serem feitas para a professora Luísa e também para todos aqueles que trabalham com a Psicologia na Educação, principalmente para aqueles que trabalham com formação de professores. O que Carmem não conseguiu/não podia perceber e nós, ao contrário, gostaríamos de enfatizar aqui, não são as ações ou escolhas equivocadas que a professora pode ter realizado e nem aquelas que ela deixou de realizar: o que nos interessa é o processo que a levou a fazer o que fez.

Logo de início, podemos dizer que, dentro de suas possibilidades, o que Luísa fez no primeiro e segundo bimestres foi trabalhar de acordo com o que ela estava entendendo que fossem as demandas que lhe rodeavam. Para entendermos o seu fazer, devemos levar em consideração o fato de que ela tinha cursado Pedagogia e estava dando aulas de Psicologia pela primeira vez; outro fato importante é que ela estava trabalhando todos os períodos do dia. Como ela mesma disse, pela manhã era a creche, à tarde era a escolinha e à noite, o curso de Magistério

Poderíamos criticar o que a professora fez de muitas formas, principalmente pela falta de planejamento e pelo sentido de improviso que transparece no seu trabalho, mas o que mais nos interessou foi descobrir que o que ela fazia possuía um sentido. Como ela mesma diz, no início de seu trabalho com os alunos do curso de Magistério, tentou dar suas aulas de acordo com o que experimentou na universidade: os professores adotam um texto, fazem uma exposição e não escrevem no quadro.

Diante do fato de que o trabalho realizado no 1º bimestre não foi considerado satisfatório nem pelos alunos, a professora Luísa entende que o problema de seu trabalho foi ser muito “teórico”, por isso ela muda e propõe para o 2º semestre uma atividade diferente daquela que foi feita anteriormente.

Por isso podemos dizer que avaliar crianças foi uma resposta que ela formula para resolver o problema que ela detectou como excesso de teoria.

Assim, a avaliação de crianças articula uma “prática” para um conteúdo de Psicologia, alguns conceitos referentes à Teoria Psicanalítica, que haviam sido trabalhados no final do 1º bimestre. O fazer da professora Luísa torna-se uma tentativa de articular conteúdos de Psicologia, selecionar métodos de ensino com as demandas dos alunos. Tais relações passam a ser tematizadas no fazer de Luísa a partir da questão da relação teoria-prática. Luísa passa a entender que o seu trabalho, no 1º bimestre, havia sido falho porque fora muito teórico; como ela mesma admite, ela “*conversava muito*” e as aulas acabaram por se tornar uma “*troca de experiências*”.

No segundo semestre, antes das aulas começarem, numa conversa informal entre as professoras Luísa e Isabel com a pesquisadora, sobre o que deveria ser trabalhado nas disciplinas, surge a idéia de realizar, no dia seguinte, uma reunião entre as três para que pudessem discutir e propor temas de trabalho para o 3º e 4º bimestres.

No dia da reunião, Isabel não comparece e a supervisora Carmem, além de Luísa e a pesquisadora, participam do encontro. Nesta reunião (05/08/1997), Carmem cobra de Luísa a formulação de um plano de trabalho para as turmas de 2º de Magistério, além de lhe pedir que registre o que realizou nos bimestres anteriores. Durante a reunião, critica o trabalho que Luísa realizou nos bimestres anteriores dizendo que, para o 2º ano, a proposta era trabalhar as teorias de Psicologia, dando ênfase na relação professor-aluno e no desenvolvimento da criança. Carmem sugere ainda que a professora complemente o trabalho sobre a Teoria Psicanalítica, iniciado no final do 1º bimestre.

Como já dissemos antes, o discurso a supervisora, nas ocasiões em que tivemos oportunidade de ouvi-la falar sobre a Psicologia, exprimia sua opção pela Teoria Psicanalítica. Como ela disse muito vezes, o mais importante para refletir sobre os alunos e com os alunos do curso de Magistério era a

questão da afetividade e da transferência. Na reunião do dia 05/08/1997, a tônica de suas idéias não será diferente; ela até menciona que, no 2º ano, deveria haver um trabalho com as teorias de Psicologia; entretanto, fica combinado que o próximo assunto de trabalho da professora Luísa, no 3º bimestre, será *“estágios do desenvolvimento segundo a teoria psicanalítica: fase oral, anal, fálica, latência e a genital”* e a *“relação professor-aluno”* para o 4º bimestre. Fica combinado também que ela adotará um texto de apoio e que deverá elaborar um esquema sobre o texto lido e escrevê-lo no quadro, além de discutí-los com os alunos. Carmem explica à Luísa que ela deveria fazer um levantamento do número de aulas para o 2º semestre a fim de dividir o tempo disponível entre os conteúdos que ainda deveriam ser trabalhados.

É significativo da organização daquela escola que essa reunião para o planejamento do trabalho só tenha acontecido no meio do ano. Esse tipo de atraso evidencia mais uma vez que, para que algumas coisas acontecessem na escola, era necessário envolver o interesse particular da supervisora. Muitas informações importantes - por exemplo, quais conteúdos poderiam ser trabalhados e a divisão destes por série - para que a professora Luísa pudesse desenvolver o seu trabalho, só foram ditos quando a metade do ano já havia passado. Ao supormos que sujeito e grupos inter-relacionam-se no processo da aprendizagem, vamos percebendo que, à medida que o grupo de professores da escola se despersonalizava ou se enfraquecia como referência coletiva, Carmem se fortalecia como pessoa e Luísa constituía-se e estruturava seu fazer docente ao redor de sua relação com a supervisora. Neste contexto, torna-se possível entender o porquê desta professora, de certo modo, admitir algumas intervenções de Carmem no seu trabalho e até mesmo buscar a aprovação desta profissional para aquilo que faz.

Um excerto da reunião do dia 05/08/1997 é ilustrativo da relação de Carmem com Luísa no início do segundo semestre:

Luísa (L.): - *Deixa eu te colocar uma coisa. Quando eu entrei aqui, no começo do ano, eu entrei muito fraca, assim, eu não estava estudando quase nada, só vim da faculdade.*

Carmem (C.): - *Essa parte pula!*

L.: - *Pula, né? Então, eu não quero que você pense em mim agora, O que eu sou capaz ou não. Eu quero que a gente defina o conteúdo, aí eu quero correr atrás do conteúdo. Eu preciso ter a dificuldade.*

C.: - *A definição do que você vai trabalhar.*

L.: - *Definição. Aí eu vou, nem que eu tenha que estudar, passar a madrugada. Eu quero pensar nas meninas, o que seria válido pra elas.*

(Reunião do dia 05/08/1997.)

No excerto anterior, destacamos que é Luísa quem solicita à Carmem que lhe diga o que deve fazer. Carmem atende ao pedido da professora e sugere/determina, como já dissemos antes, o que fazer: trabalhar com as teorias de Psicologia e finalizar o trabalho iniciado com a Teoria Psicanalítica no 1º bimestre. A posição de Luísa durante toda a reunião foi de aceitar as sugestões/ordens e solicitar a intervenção direta de Carmem na sua proposta de trabalho que estava sendo elaborada.

Na segunda-feira (11/08/1997) da semana seguinte ao dia da reunião em que foi feito o planejamento para o 2º semestre, Carmem se ofereceu, e Luísa aceitou, para dar aulas para turmas do 2º ano, no lugar da professora. Tratava-se da semana em que Luísa iria começar o trabalho com a Teoria Psicanalítica conforme fora combinado.

Pelo que pudemos entender, a substituição de Luísa deveu-se aos seguintes acontecimentos: antes das aulas, Luísa mostrou à Carmem o esquema que havia preparado para os seus alunos e surgiu uma discordância entre as duas. Luísa havia se preparado para discutir as fases de desenvolvimento psicosssexual e quando a supervisora lhe questiona sobre alguns conceitos que precisariam ser explicados antes das fases; a professora responde que seria impossível, pois não havia se preparado para tal. Assim, Carmem se prontificou para ministrar as aulas daquele dia e Luísa a acompanharia para aprender sobre aquele conteúdo.

No início, chamou-nos a atenção o fato de que a professora tenha dito que não havia se preparado ou estudado para discutir alguns conceitos fundamentais da Teoria Psicanalítica, até porque o próprio texto que havia sido adotado trazia essas informações antes de caracterizar as fases do desenvolvimento. Por causa disso, ficamos nos questionando: o que é estudar alguma coisa para ensinar? O que significa estudar para dar uma aula? Para Luísa naquele momento, preparar sua aula significou ler ou estudar apenas aquilo que seria transmitido aos alunos; embora ela tivesse em mãos outros textos e outras referências bibliográficas que lhe foram passados pela própria supervisora e pela Pesquisadora.

Depois prestamos atenção na ação da supervisora e refletimos que, se o motivo da substituição havia sido o despreparo de Luísa, Carmem também não poderia dar estas aulas, uma vez que comentou conosco que ela também não se havia preparado para tal.

Enquanto assistia às aulas dadas por Carmem, Luísa tomou nota do esquema passado no quadro e posteriormente, utilizou-o nas suas aulas. Observamos assim que, o que estava em jogo entre estas duas profissionais era determinar quem poderia dizer o que deveria ser feito nas aulas de Psicologia. Também se mostrou muito interessante a maneira como esta relação foi vivenciada por elas.

Luísa estava se constituindo professora naquela instituição e não em outra; isso implica em aprender a realizar seu trabalho como professora dentro do contexto singular daquela escola. A regra geral da atuação de Luísa é não questionar diretamente as ações da supervisora. No caso da substituição, Luísa toma o trabalho de Carmem como modelo a ser seguido: tentar repetir a aula que a outra havia dado, inclusive colocando no quadro o mesmo esquema, tentando apresentar as mesmas explicações de Carmem.

De certo modo, podemos dizer que estes acontecimentos, do ponto de vista de Luísa, constituíram uma resposta esboçada por ela para as perguntas anteriores. Para Luísa, aprender a dar aula implicou, naquele

momento, em obedecer e repetir. Possuir conhecimentos específicos sobre o assunto abordado e sobre como ensinar tornaram-se secundários: o mais importante era atender, da melhor forma possível, as sugestões de Carmem. O mais importante era fazer o que havia sido determinado/combinado com a supervisora e também evitar as reclamações dos alunos.

No 3º bimestre, Luísa começou seu trabalho na semana do dia 18/08/1997, dando suas aulas de acordo com o esquema copiado da supervisora; na semana anterior, ela se dedicou a entregar provas do 2º bimestre e a apresentar as normas de funcionamento da escola para os alunos. As aulas do 3º bimestre se estenderam até o dia 19/09/1997; na semana seguinte, do dia 22 a 26 de setembro foram feitas provas para toda a escola.

No período de 18/08 a 19/09 de 1997, as aulas de Luísa demonstraram que ela tentou levar a sério as orientações de Carmem no tocante à escolha do tema a ser trabalhado, à adoção de um texto para os alunos, à elaboração de um esquema do texto adotado e à apresentação deste no quadro negro para os alunos. Entretanto, no transcorrer do bimestre, as atividades que haviam sido combinadas com a supervisora passam a ser experimentadas de outros modos. Neste sentido, o relacionamento com os alunos será fundamental. Essas experiências de Luísa coincidem com o afastamento de Carmem da escola, durante 40 dias, por causa de um sério problema familiar.

Todas as aulas que Luísa ministrou durante o 3º bimestre no 2º Magistério, turmas B e F, foram expositivas. Elas tiveram como característica comum o fato de que sempre se iniciaram pela anotação no quadro-negro do esquema elaborado sobre o texto adotado e, posteriormente, a explicação da professora. A professora gasta a maior parte do tempo de suas aulas anotando o esquema no quadro; sendo assim, o tempo para explicar e discutir o assunto que está sendo trabalhado torna-se menor.

Quando ela está explicando, o esquema que colocou no quadro torna-se a referência principal desta atividade; o envolvimento maior dos alunos

com a aula se manifestava mais no copiar o que era colocado no quadro-negro e menos em perguntar ou discutir o tema da aula. Os textos adotados acabam sendo esquecidos durante as aulas.

O tempo utilizado por Luísa para passar o esquema no quadro vai aumentando, até que ocupa todo o tempo da aula do dia 05/09/1997, no 2º F. Nesse dia, o assunto era a fase anal (Teoria Psicanalítica) e quando faltavam 5 minutos para terminar a aula, uma aluna comentou que já estava na hora do intervalo, então Luísa se pronuncia da seguinte forma:

- Pessoal, eu vou fazer o seguinte: já são oito e quinze, não vai dar tempo de explicar. Hoje nós copiamos. Na próxima aula eu termino a fase anal e explico tudo.

(Aula do dia 05/09/1997, no 2º F.)

Os alunos não reclamaram da aula anterior e nem de terem copiado a aula toda; quando a professora pergunta se há alguma dúvida em relação a aula, eles apenas questionam sobre como seria a avaliação daquele assunto.

Na aula do dia 10/09/1997, na turma do 2º B, a aula foi sobre a fase fálica e o esquema apresentado (Nota de Campo 38 - Anexo 15) foi o seguinte:

“Fase Fálica.

(3 a 5 anos)

Características maturativas dessa fase:

linguagem: tagarela, pergunta tudo e utiliza os ‘pqs’³⁷ ã só p/ conhecer, mas também para usar e aprender a escutar. Indaga sobre tudo tentando entender o significado das coisas.

Imaginação: Fluente, leva-o a mentir e a dissimular.

Tempo: começa a entender a sucessão dos dias da semana.

Sociabilidade: já é um ser social. Interessa-se pelas relações sociais e participa de atividades em grupo.

*(*com mais ou menos 5 anos)*

linguagem: superou a maior parte da articulação infantil e aumentou o vocabulário.

Tempo: começa a compreender o ontem e o amanhã, interessa pelo calendário e o relógio.

³⁷ Abreviação da palavra porquê, tal como a Professora Luísa utilizou na aula.

Sociabilidade: tem um entendimento mais equilibrado de si mesmo em relação às outras pessoas.

(Neste ponto a professora Luísa pergunta sobre quanto tempo falta para terminar a aula. Os alunos respondem que faltam 10 minutos.)

Definição de Papéis.

Na nossa sociedade os papéis que homens e mulheres devem assumir perante ela são bastante definidos. Se coloca que existem papéis masculinos e papéis femininos.

A çça³⁸ na busca de gênero, ou esses papéis de cada sexo, vai em busca dos hábitos que aprende serem do seu sexo. Os meninos gostam de brincar com carrinhos, armas, etc.

As meninas brincam de boneca, cozinhar etc.

Os meninos formam seu grupo, onde não se misturam com as meninas e vice-versa (famosos clubes do bolinha e da luluzinha)."

(Nota de Campo 38, de 10/09/1997.)

Em relação ao esquema anterior, torna-se importante ponderar que ele não corresponde ao conteúdo que está contido no texto adotado para os alunos e também parece haver uma certa discrepância entre o que é anunciado como título (fase fálica) e as informações trazidas no corpo do esquema; além de serem genéricas, tais informações, com exceção do item relativo a "Definição de Papéis", parecem estar mais associadas com uma descrição de aspectos cognitivos da criança e menos com aspectos do desenvolvimento enfocados pela Teoria Psicanalítica.

Em relação a aula anterior, do dia 10/09/1997, é preciso pontuar ainda que foram os alunos que sugeriram à professora - no momento em que ela comentou que o tempo da aula estava se esgotando - que utilizasse aquela aula apenas para copiar, deixando a explicação para o próximo encontro. A sugestão de uma das alunas, que foi acolhida por todos, apareceu da seguinte maneira:

Profª.: - *Não vai dar tempo não pessoal, eu vou parar por aqui pra depois eu explicar.* (Constata que faltam em torno de 10 minutos para o final da aula.)

Aluna 1: - *Não, escreve tudo hoje e na próxima aula você explica.*
(Conversas)

Profª.: - *Na próxima aula pessoal, eu termino um pedacinho aqui e já explico. Aí o da fase fálica vocês já têm. Agora a gente vai...*

³⁸ Abreviação da palavra criança, tal como a Professora Luísa utilizou na aula.

(Conversas)

Profª.: *Gente, vocês têm alguma dúvida da fase oral e da fase anal? Não? Dá uma lidinha em casa tá? Da fase fálica para a gente tirar as dúvidas.* (Refere-se a leitura do esquema que ela havia colocado no quadro naquele dia.)

(Aula do dia 10/09/1997, no 2º B)

No dia 12/09/1997, na turma do 2º B, aconteceu a aula, como havia sido proposto, de explicação. Para fazê-lo, a professora pega um caderno de uma aluna e o consulta; verifica, então, que falta o esquema sobre o Complexo de Édipo. Por isso, primeiramente, ela copia no quadro-negro a parte do esquema que estava faltando e, em seguida, começa a explicar. Sua explicação constitui, nesta e em outras aulas, uma tática interessante: primeiro, ela quase reproduz oralmente o texto do esquema; portanto, aqui, explicar é ler, tanto é assim que, enquanto fala, segura um caderno de uma aluna em suas mãos e o lê; segundo, ela dá muitos exemplos de seu cotidiano como educadora de creche e como proprietária de escolinha.

O que percebemos no trabalho de Luísa é que ela tenta se manter fiel ao que havia sido combinado com a supervisora, ou seja, utilizar o tempo da aula para transmitir algum conhecimento para o aluno, da maneira que foi acertado entre ela e Carmem, mas também convive com as demandas dos alunos e assim, também tenta levá-los em consideração. Nesse processo de produzir seu trabalho, o que vai ficando cada vez mais saliente é o modo singular de Luísa compreender as demandas que chegam até ela e o que faz em relação a estas. Parece que nos primeiros três bimestres de trabalho, o sentido que ela imprime ao seu trabalho tem a ver com a justaposição de demandas e um certo submetimento a elas: primeiro, o que ela achava que era Psicologia e o modo de ensiná-la; depois, as reclamações dos alunos quanto ao que havia sido feito no 1º bimestre; em seguida, as críticas da supervisora.

Já no final do 3º bimestre, constatamos que o sentido do trabalho da professora Luísa se alterou. Ela foi se envolvendo com outras questões; este envolvimento nem sempre se deu de um modo consciente e intencional: às vezes descobrindo a necessidade de ser de mais ativa no seu fazer, percebendo

que os esquemas anteriores, as tentativas de atribuir significados estáveis para o trabalho que realiza são falíveis e que a todo momento precisava resolver problemas ou questões imprevistas que iam surgindo no seu trabalho, principalmente nas suas aulas; além disto, o tempo das aulas não era suficiente para desenvolver o que havia sido combinado com a supervisora, os alunos pediam/sugeriam outras atividades diferentes daquelas que haviam sido previstas; o tempo que ela dispunha não era suficiente para estudar e planejar antes de dar suas aulas.

O imprevisível que apareceu no dia-a-dia desta professora passa a ser tematizado por ela - como já dissemos antes, nem sempre de forma consciente e intencional - tanto porque negava ou limitava o modo através do qual ela tentou constituir sua prática; mas também porque colocava, em primeiro plano, as relações interpessoais. Suas táticas em relação ao trabalho realizado nas aulas vão, portanto, se transformando à medida que suas relações na escola e o modo de entendê-las também se alteram.

Entre outras coisas, ela passa a realizar o seu trabalho na sala de aula como possibilidade de aprendizado ou experimentação. A partir deste momento, ela e Isabel, a outra professora de Psicologia da escola, se aproximam e começam a trocar idéias e experiências, chegando inclusive a trabalhar juntas em um curso sobre brinquedo e desenvolvimento infantil na semana científica da escola que aconteceu em 13 a 17/10/1997.

O 4º bimestre se inicia em 29/09/1997. Luísa começou a trabalhar com o tema a relação professor-aluno, escolhido na reunião com a supervisora no dia 05/08/1997. Neste período de trabalho, Luísa fez, pela primeira vez, um certo planejamento; verificando, assim, que até o final do ano, lhe restavam de 7 a 11 aulas em cada uma de suas turmas.

Na sala de professores, no dia 29/09 (Nota de Campo 43 - Anexo 16), Luísa comentou com a Pesquisadora e com a professora Isabel que, naquele bimestre, estava pensando em trabalhar com seminários; perguntou à Isabel se ela teria alguma sugestão de sub-temas para a questão da relação

professor-aluno. Isabel respondeu que não e a pesquisadora comentou sobre algumas questões que poderiam ser enfocadas dentro do assunto proposto para o 4º bimestre: “relação teoria-prática”, “o processo de formação de professores”, “a sala de aula como espaço de construção de conhecimento”. Luísa aprovou as sugestões anteriores e acrescentou um último sub-item: “didática do professor”.

Nessa conversa, foi muito marcante a animação e convicção que a professora Luísa demonstrou para alterar e redirecionar seu ritmo de trabalho no ano seguinte. Neste sentido, comentou que poderia diminuir sua carga de trabalho e tentar fazer um mestrado; também contou que estava tentando transferir seu cargo de educadora de creche para o de professor, uma vez que sentia-se cansada de cuidar de crianças muito pequenas.

Neste mesmo dia 29, Luísa deu aulas no 2º B e escreveu no quadro-negro sua proposta de trabalho para o bimestre, resultado da conversa que tinha acontecido na sala de professores. Sua proposta se caracterizou pelo que se segue:

- Prova bimestral -12 pontos
- Participação em sala de aula ou em eventos da escola - 02 pontos
- Trabalho em grupo (10 alunos) - 16 pontos:
- Parte escrita - 08 pontos
- Apresentação - 08 pontos
- Total de pontos a serem distribuídos no bimestre: 30
- Tema : Relação Professor-Aluno:
- Relação teoria e prática.
- Sala de aula como espaço de construção de conhecimento.
- Didática do professor.
- Processo de formação do professor.

(Nota de Campo 43, de 29/09/1997.)

A proposta envolvia dividir os sub-temas entre grupos de alunos, além dela ir trabalhando os mesmos conteúdos durante as aulas. Parte da explicação da professora sobre o trabalho nos deixa entrever como ela entendia e justificava tal trabalho:

Profª.: - O tema-chave do mês é a relação..., então a gente vai ficar em cima disso neste quarto bimestre, tá? Professor-aluno.

Aluna: - Relação professor-aluno?

Profª.: - É. Aí a gente pensou em quatro temas que poderiam ser trabalhados nesse trabalho. A **relação teoria e prática**³⁹ na questão da formação do professor, tá? Vocês enquanto alunos aqui inseridos no processo, tá? O que vocês estão tirando disso? Esse saber científico, esse saber elaborado, tá? O que que vocês estão tirando proveito disso? Como é que isso está acontecendo para vocês? A **didática do professor**⁴⁰, no caso, tá? O que é ser um bom professor? Seria um tema, tá? O outro seria a **formação do professor**⁴¹; essa formação do professor, tá? Tudo isso inserido na relação professor-aluno. Então assim, esses temas ainda não estão bem definidos não, mas para fazer isso pode ser que eles fiquem, aí eu vou dividir a sala em quatro grupos; esses temas aqui eu vou trabalhar com vocês, porque a gente tem onze aulas, dessas onze eu tava pensando em tirar as duas últimas para apresentação dos trabalhos.

(Aula do dia 29/09/1997, no 2º B)

No excerto anterior a professora diz que os temas ainda não estavam bem definidos, ou seja, poderia haver mudanças; isso significava que ela ainda não tinha certeza, seja porque ainda era uma proposta e como tal poderia sofrer modificações a partir da discussão com os alunos; seja porque, como aconteceu antes, intuía/previa que a supervisora poderia interferir. Veremos que a proposta realmente se modifica por causa das duas possibilidades anteriores.

À medida que Luísa apresentava sua proposta, os alunos começaram a discutir sobre a falta de disposição/disponibilidade deles para realizarem o trabalho em grupo que estava sendo proposto. Surgiu, então, a possibilidade de fazer duas provas mensais, em outubro e novembro, para substituir aquele trabalho em grupo. Instaurou-se uma polêmica sobre estas duas possibilidades; essa discussão ocupou toda a aula do dia 29/09 e só foi resolvida, por meio da votação dos alunos, na aula seguinte do dia 01/10. Através dessa discussão, podemos constatar algo que já disséramos antes a respeito daqueles alunos: os estudos têm para eles um significado objetivo, a

³⁹ Grifos nossos.

⁴⁰ Grifos nossos.

⁴¹ Grifos nossos.

prioridade é ser bem sucedido na obtenção da profissionalização; ao discutirem, pudemos perceber também, como avaliavam o trabalho de Luísa. Apresentaremos a seguir alguns pontos dessa discussão:

Aluna 1: - *Luísa, mas a sua distribuição de pontos aí, eu não entendo, da outra vez⁴² eu trouxe a fita, você falou que foi ótima, né? No entanto, eu tirei seis no trabalho, menos do que muita gente que nem apresentar não apresentou.*

Prof^a.: - *É, muita gente não teve condições, mas lembra que a gente tinha combinado que quem não apresentasse apresentaria no 4º bimestre? Só que não tem como isso ser feito porque eu mudei o modo de avaliar as outras pessoas.*

Aluna 1: - *Que você tinha falado que eu tinha tirado dez, aí eu fiz a conta de dez, quando chegou o resultado era seis.*

Prof^a.: - *Não foi na prova não?*

Vários alunos: - *Não!*

Prof^a.: - *Na hora da apresentação eu falei: - É dez! Tá bom professora? Dez, tá ótimo!*

Aluna 1: - *Fala uma coisa, depois faz outra! Agora é o seguinte porque você tá falando de trazer o vídeo, essas coisas, porque na hora é assim, tá vendo a fita, tá vendo a explicação do pessoal, ótimo! Depois, por tá numa aula não sabe o nome das pessoas, não liga!*

Prof^a.: - *Mas eu ligo porque eu tava sentada. Mas isso agora gente, eu queria assim, eu tô aqui para discutir com vocês esses trinta pontos, vocês topam? Não topam?*

Vários alunos comentam ao mesmo tempo que é muito difícil fazer o trabalho.

Prof^a.: - *Não tem problema não. Todos os meus trabalhos estão no meu escaninho aqui, tá? Então assim, eu quero tá discutindo com vocês, tá? Eu tenho muita coerência do que eu faço, inclusive assim, até dos meus erros. No 1º bimestre, eu sei que não foi legal, foi muita teoria, sabe? Dei nota pra muita gente que não estava merecendo porque eu estava começando aqui na escola; agora o segundo bimestre foi puxado, foi teoria e prática, foi puxado! No 3º bimestre, eu tenho mais consciência ainda! Então assim, eu acho legal você estar falando isso. Vamos pensar!*

Aluna 2: - *O segundo bimestre foi melhor do que o primeiro!*

Aluna 3: - *Ah! Eu gostei mais do primeiro!*

Aluna 2: - *No segundo, nós fomos atrás, a sala procurou, agora do terceiro, nós não sabemos!*

A professora explica novamente o que era para ser feito no trabalho em grupo; também fala sobre a distribuição dos 16 pontos.

Prof^a.: - *O que que você prefere S. (aluna 4)?*

Aluna 4: - *Particularmente, eu prefiro a prova. Eu, às vezes, venho direto pra escola, uma hora de almoço que eu tiver dá tempo de*

⁴² Refere-se ao trabalho realizado no 2º bimestre sobre avaliação de crianças.

estudar pra uma prova sua, porque com base nas explicações eu faço uma prova, agora o seu trabalho, pra mim tirar hora pra fazer eu perco tempo!

Profª.: - *Então, todo mundo faz isso S.; trabalha e não tem tempo!*

Aluna 4: - *Essa é a minha colocação.*

Profª.: - *Veja bem, eu não posso... S., tudo bem! a gente pode fazer prova sim. Só que eu não posso dar uma prova mensal valendo 16 pontos; ou eu dou duas provas mensais, ou dá um trabalho e uma prova. A gente também pode fazer isso.*

Vários comentários ao mesmo tempo. Alguns alunos dizem que preferem prova e outros gostariam de fazer o trabalho.

Profª.: - *O que vocês acham? O resto da turma aí, o que que acha?*

Aluna 5: *Esse trabalho vai exigir muito, vão ter outros que vão exigir muito, porque nós temos muitas matérias pra fechar, virão outros e outros, quer dizer...*

Profª.: - *Eu já marquei um trabalho pra vocês?*

Aluna 5: - *Não porque hoje é a primeira aula, mas eu te garanto que virão. A prova é melhor, dá o conteúdo, explica, explica e explica, a gente vai lá e estuda e faz a prova.*

(Aula do dia 29/09/1997, no2º B.)

Verificamos que alguns alunos são contrários ao trabalho em grupo da forma como foi proposto porque não tiveram boa experiência anterior com um trabalho semelhante; é o caso da Aluna 1, mas também há o caso da Aluna 4, que prefere fazer prova, porque a preparação e a realização desta atividade pode ser mais facilmente conciliada com seu tempo de trabalho. Há alunas que preferiram o trabalho da professora no 1º e 2º bimestres, estes são os casos das Alunas 2 e 3.

Depois da discussão anterior, que prolongou-se para a aula seguinte, no dia 01/10/1997, fez-se uma votação entre os alunos e a proposta das duas provas mensais saiu vitoriosa. Logo no início da aula do dia 01/10, Luísa comunicou que os temas selecionados para o trabalho no bimestre seriam outros, pois ela havia conversado com Carmem - a supervisora retornou de sua licença justamente naquela semana - e ela havia dito que os temas selecionados eram inadequados. A supervisora lhe indicou, como especificação de tema para trabalho, a questão da transferência e da contra-transferência, indicação que não foi levada adiante pela professora Luísa.

Percebemos assim, que no 4º bimestre, Luísa deu um outro sentido para o seu trabalho. Ela começou a experimentar - além de apenas tentar obedecer e repetir - outras possibilidades de fazer e estas a incluíam como alguém, juntamente com os alunos e com a supervisora, que também possuía demandas e possibilidades importantes para serem levadas em consideração no trabalho educativo. Sua tática, então, passa a ser mudar ou experimentar coisas diferentes na sala de aula sempre que julgar necessário. Podemos dizer que o 4º bimestre foi um tempo de muitas experiências.

Um dos problemas que verificamos a partir dessa transformação é que a professora - por causa das condições pessoais de trabalho, principalmente a falta de tempo para estudar, e das condições de trabalho na escola, cujo tempo é preferencialmente ocupado por aulas - utilizou a sala de aula como lugar e momento de planejar e refletir sobre o seu trabalho e também como lugar de discutí-lo com os alunos.

No 4º bimestre, a professora Luísa alterou por 5 vezes, no momento em que ministrava suas aulas, sem comunicar ou discutir previamente, os conteúdos e os textos a serem trabalhados nas turmas. Acompanhamos tais transformações nas turmas do 2º B e F. Podemos dizer que ela o fez para atender as orientações recebidas da supervisora, que considerou inadequada sua primeira opção de temas para o 4º bimestre; para atender os alunos que queriam objetivar o trabalho da disciplina e, também, de acordo com as suas possibilidades.

No dia 01/10, logo que se decidiu a polêmica anterior, a professora pediu para que alguém, na sala de aula do 2º B, fizesse a leitura do texto *Jequitibás e Eucaliptos*, de Rubem Alves⁴³. Segundo ela, tratava-se de um texto *“super legal pra começar a trabalhar essa questão da relação professor-aluno”* e que conheceu este e outros textos do autor quando estava cursando a especialização (*“latu-sensu”*) em Psicopedagogia. Os alunos prestaram muita

⁴³ Alves, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 2 ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

atenção na leitura desse texto. Toda a aula foi tomada com esta leitura; como o texto é relativamente longo, não foi possível terminá-lo naquele momento.

Na aula seguinte, na turma do 2º F, de acordo com a experiência de ter trabalhado com um texto longo na turma e na aula anteriores, a professora leva a primeira página de um texto de Moacir Gadotti⁴⁴, que, segundo ela, “*resumia*” o texto de Rubem Alves. A justificativa para tal mudança foi o fato de que o texto lido na aula anterior era muito grande e não seria possível lê-lo em uma aula e porque este “*textinho*” de Gadotti “*é interessante e vai fazer uma relação do que é ser professor e o que é ser educador; essa apostilinha que eu estou dando pra vocês é um resumo de tudo isso, tá?*”. Havia somente um texto de Gadotti na sala de aula; por causa disso, uma aluna lia este material e ela comentava a leitura realizada. Os alunos também tiveram uma boa participação nessa aula.

Na aula seguinte da turma B, Luísa introduz um novo texto; trata-se da conclusão de um livro de Maria Isabel Cunha⁴⁵. A justificativa para ter apresentado um novo texto foi de que ele “*reflete sobre o tema da aula anterior*” (...) “*Isso daqui é só para vocês perceberem que tem outros autores falando sobre o que é ser professor*”. Nessa aula é a própria professora quem lê e explica o texto. A reação dos alunos é de desinteresse; enquanto a professora fala, eles copiam outras coisas. Uma aluna reclamou em voz alta: - “*Nossa! A sua aula já foi melhor, hoje tá ruim demais!*”

Diante do desinteresse dos alunos demonstrado pela aula em que utilizou o texto de Maria Isabel Cunha, a professora adota ainda um outro texto - “*Espaço Mágico. A relação professor-aluno desencadeia a aprendizagem*”⁴⁶ - pois, como ela mesma explicou, no 2º F, a adoção do texto anterior deveu-se ao seguinte:

⁴⁴ GADOTTI, Moacir. O (des) prazer de ensinar e aprender. In: ***Pensamento Pedagógico Brasileiro***. 3ed. São Paulo: Editora Ática, p. 48,49.

⁴⁵ CUNHA, Maria Isabel. Conclusões: da prática à teoria. In: ***O Bom Professor e sua Prática***. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989, p. 155-171.

⁴⁶ NUNES, Lina Cardoso. Espaço-mágico. A relação professor-aluno desencadeia a aprendizagem. In: ***AMAE EDUCANDO***, n.252, junho 1995.

“Com algumas salas, eu fiquei lendo na frente, noutras o aluno estava lendo, teve críticas, umas salas criticaram, outros prestaram atenção, mas eu vi que não estava rendendo, sabe? Não estava rendendo porque o aluno não tava com o texto na mão, mas eu tava lendo porque eu achei que era importante”.

(Aula do dia 09/10/1997, no 2º F.)

Em relação ao texto “Espaço Mágico”, Luísa providenciou xerox para os alunos, apresentou um esquema no quadro-negro e discutiu na sala de aula sobre as dificuldades existentes nas turmas de 2º ano do curso de Magistério (*“O que está faltando para que as coisas aconteçam de uma forma melhor? O que fazer para melhorar?”*); a justificativa da professora para realizar esse debate foi *“ampliar os horizontes, ao invés de apenas debater um texto”*.

Enquanto está trabalhando com o “Espaço Mágico”, entremeia suas discussões com os alunos, com um 5º texto⁴⁷; segundo Luísa, este último possuía um caráter complementar ao anterior. Em relação a ele, a estratégia foi pedir que uma aluna o lesse e a professora ia explicando/comentando/exemplificando determinados pontos que julgava mais importante. Novamente, os alunos reclamaram da aula e deixaram de prestar atenção.

No final da aula, ela também leu um conto de Marina Colasanti⁴⁸ e pediu-lhes que refletissem sobre o que a poesia poderia sugerir sobre a relação professor-aluno. A pergunta que ela fez aos alunos para auxiliá-los nas suas reflexões é: *“por que a gente se acostuma?”*

Outra alteração importante que Luísa realizou foi em relação a avaliação do bimestre. A avaliação do 4º bimestre, que gerou tanta discussão com os alunos, também foi modificada no final da primeira semana de novembro, em 07/10/1997. A decisão anterior foi que os alunos fariam 1 prova bimestral e 2 provas mensais; entretanto, segundo a professora Luísa, por falta de tempo, pois o final do ano já se aproximava, ao invés das provas, os alunos

⁴⁷ CARRIJO, Stela Maria. Reflexões sobre a alfabetização (texto mimeografado.)

⁴⁸ O título do conto de Marina Colasanti é “Eu sei mas não devia”.

foram avaliados (16 pontos) através de uma atividade de grupo realizada em sala de aula.

Verificamos, assim, que o fazer de Luísa, durante o ano, esteve marcado por constantes mudanças e estas podem ser caracterizadas como tentativas de melhorar ou adequar o seu trabalho às demandas da escola na figura de Carmem e/ou dos alunos e dela própria.

Quando Luísa diz que o ano de 1997 lhe serviu para aprender, está se referindo ao processo de aprender a ensinar naquela escola e para aqueles alunos. Entendemos e quisemos demonstrar que foi este aprendizado o que a constitui durante o tempo em que esteve naquela escola. Esse movimento fica muito visível de um bimestre para outro e de uma aula para outra, principalmente, no último bimestre do ano.

5.1.2.3- Isabel: “Muitas vezes eu não aproveitei o tempo.”

Assim como fizemos anteriormente, propusemo-nos a entender o processo de constituição da professora Isabel no cotidiano da escola a partir de sentidos que ela mesma indicou. Para alcançar tal compreensão, fomos relacionando o fazer (pensar, sentir, agir e falar) desta professora com o cotidiano da escola, caracterizado pelo fenômeno da personalização.

De forma geral podemos dizer que, apesar do contexto escolar ser comum às duas professoras, Isabel construiu uma trajetória singular, embora, como já dissemos antes, muitos dos elementos constituintes dessa trajetória sejam semelhantes.

De acordo com nossa compreensão, o significado da afirmação de Isabel, utilizada como título para esta parte do trabalho, tem a ver com o esforço realizado por ela, durante o ano de 1997, para evitar qualquer tipo de conflito, principalmente com a supervisora e com os alunos, até mesmo com a pesquisadora. Isso não quer dizer, entretanto, que ela não possuísse seus questionamentos; ela tinha muitos e eles realmente eram pertinentes. Seus

questionamentos giravam em torno de quais seriam os conhecimentos de Psicologia mais adequados para trabalhar no curso de Magistério e sobre como este trabalho poderia ser feito.

Isabel era psicóloga há 15 anos e tinha muita experiência como docente; desde quando cursava a graduação em Psicologia, dava aulas para manter seus estudos. Entretanto, toda essa experiência como profissional da educação não a impediu de se sentir, segundo ela mesma disse, desconfortável como professora e sem segurança para realizar seu trabalho naquele ano.

De acordo com nossa observação, a insegurança e a desconfiança que prevaleceu no fazer desta professora na escola e na sala de aula, durante aquele ano, inclusive na sua relação com os alunos e com a supervisora, foram organizados a partir de seus temores de que pudesse acontecer consigo aquilo que acontecia com Luísa: uma intromissão da supervisora Carmem no seu trabalho.

O temor de Isabel não nos pareceu sem propósito, pois ela própria já havia comentado conosco, em meados de abril, que Carmem havia se oferecido para trabalhar a relação professor-aluno em suas turmas, quando fosse trabalhar a Teoria Psicanalítica, ainda no primeiro semestre, depois que terminasse a Teoria Piagetiana. Apesar deste temor ter sido constante em Isabel, devemos esclarecer que, durante nossa permanência na escola, não houve nenhum confronto direto entre ela e a supervisora.

Apesar de não ter acontecido nenhum embate direto com a supervisora, Isabel se defrontou com a subjetividade da escola naquilo que denominamos como personalização e desenvolveu, de acordo com suas possibilidades e com o seu julgamento, táticas para lidar com essa realidade. Portanto, mesmo dizendo que não aproveitou o tempo e que pensou em realizar muitas coisas que acabou não realizando, verificamos que o fazer da professora Isabel na escola, principalmente na sala de aula, consistiu em dar respostas para as demandas que ela identificava. Vale ressaltar que, apesar de que o fazer de Isabel na escola estivesse relacionado, entre outras coisas, com as suas

condições de vida - principalmente o fato de, naquele momento, ela trabalhar em dois locais e se sentir mais comprometida com o trabalho que ela realizava na área de saúde - as próprias condições da escola, principalmente o processo de personalização, também interferiram bastante no seu modo de ser professora durante aquele ano.

No final de 1997, na última conversa que tivemos com as professoras de Psicologia, Isabel confirma que muito do seu desconforto deveu-se aos procedimentos de Carmem como supervisora de ensino; segundo ela, o maior problema de Carmem era pretender que todas as pessoas da escola fossem iguais a si própria.

Logo que chegamos na escola, em 18/03/1997, Isabel foi a primeira professora de Psicologia com a qual conversamos e para a qual apresentamos o nosso trabalho. Logo de início, nos encontramos duas vezes e conversamos bastante sobre vários assuntos, sobre a pesquisa que pretendíamos realizar, sua vida profissional e principalmente sobre o trabalho na escola: a proposta pedagógica do curso de Magistério, o programa de curso para a disciplina de Psicologia Educacional, os alunos do 3º ano e sobre a avaliação. A tônica dessas conversas sempre foi que ela dizia se esforçar muito para fazer seu trabalho da melhor forma possível; os questionamentos que ela formulava e os posicionamentos que assumia em relação ao trabalho eram, ao nosso ver, todos muito pertinentes. Durante um certo tempo, não percebemos que o trabalho de Isabel pudesse ser afetado de forma tão direta pelo modo de organização da escola, até porque esta professora nos parecia bem informada, tinha formação em Psicologia e também era experiente.

Nas conversas com Isabel, ficamos sabendo que ela estava trabalhando com Teoria Piagetiana e que seus alunos passariam a apresentar trabalhos que eles haviam feito sobre esta teoria. No dia em que fomos à escola para obter a programação da apresentação dos alunos, recebemos da professora um convite para assistir à sua aula e, assim, começamos a participar de seu trabalho.

Nos 1º e 2º bimestres, enquanto participamos de aulas da professora Isabel, pudemos observar uma espécie de insegurança que se refletia, de forma marcante, na configuração de suas aulas; na sua relação com os alunos, o que mais chamou nossa atenção foi o fato dela não se posicionar diante deles. À princípio, pensamos que isso se devia à nossa presença em suas aulas; com o passar do tempo, continuamos assistindo às aulas suas e a conviver na escola em outros momentos e constatamos que essa não era a causa mais importante deste seu comportamento e ela mesma chegou a afirmar isso (conforme consta no item 4.2.1 desta pesquisa, cujo título é: Sobre os Sujeitos da Pesquisa).

O trabalho com a Teoria Piagetiana e a metodologia escolhida para este trabalho envolveu, primeiro, aulas expositivas e, depois, a organização de seminários que foram apresentados pelos alunos. Para isso, separou os estudantes de suas turmas de 3º ano em grupos e dividiu entre eles partes do texto que estava sendo estudado. Cada um destes grupos teria até 20 minutos para apresentar a parte que lhe coubera do texto. A divisão de assuntos entre os grupos obedeceu à separação que o texto⁴⁹ adotado - “A concepção Interacionista de Piaget e Vygotski” - trazia. Este mesmo texto que foi explorado no seminário dos alunos, também foi o material que ela utilizou para dar suas aulas.

O texto fornecido pela professora foi dividido em seis partes, de acordo com os sub-títulos que traziam: 1- A teoria de Jean Piaget, 2- Equilíbrio/Equilibração, 3- A etapa sensoriomotora, 4- A etapa pré-operatória, 5- A etapa operatório-concreta, 6- A etapa operatório formal. Cada um dos seis grupos de alunos apresentou uma destas partes. A apresentação consistiu em que os alunos do grupo fossem para a frente da sala de aula e que explicassem a sua parte do texto. Durante a apresentação prestamos atenção em algumas questões que, a princípio, nos pareciam incompreensíveis.

⁴⁹ Este texto foi retirado de: DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma R. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez. 1990, p.36-49.

A primeira delas foi que os alunos, ao se apresentarem, ao invés de explicar o que haviam entendido, apenas liam partes de partes do texto. Percebemos que para fazer sua apresentação, eles sintetizavam a parte do texto que lhes coubera; o problema era que o texto indicado era mínimo no tamanho e nas informações, não havia muito o que sintetizar; assim, a fala dos alunos do grupo transformou-se, principalmente, em ler o que eles haviam selecionado do texto; mesmo assim, muitos grupo gastaram mais tempo para se apresentar do que havia sido combinado.

Em segundo lugar, muito poucos alunos prestavam atenção na apresentação dos colegas. Os alunos que não estavam apresentando, geralmente, conversavam entre si ou copiavam outras coisas no caderno.

Em terceiro lugar, constatamos que os alunos continuaram sentando-se enfileirados, em pares e em trios. Nunca houve uma preocupação de organizar as carteiras de um modo que favorecesse uma participação maior de alunos ou que, pelo menos, fosse possível que todos se vissem.

Em todas essas aulas, impressionava-nos o fato de que a professora não se posicionava e nem intervinha no trabalho dos alunos, nem mesmo nos momentos em que os alunos faziam confusão com as informações ou eram pouco precisos nas informações que estavam passando. Foi marcante, porque representava muito bem o seu modo de ser nas aulas e também porque foi dita muitas vezes, a frase que ouvimos a professora dizer em diversas turmas do 3º ano: *“estou anotando as questões mais importante pra gente discutir depois.”* O que nos pareceu problemático foi que esse depois não chegou. Isabel nos disse que, depois de encerrada a apresentação dos alunos, faria uma revisão da matéria afim de prepara-los para a prova, mas isso também não aconteceu.

Começamos a perceber que havia alguma coisa além do aparente desinteresse da professora quando, por exemplo, participamos de uma aula em que um grupo que se apresentou falava em voz tão baixa e o barulho ao redor da sala era tão alto que era impossível que alguém ouvisse a apresentação;

mesmo tendo os alunos solicitado 3 ou 4 vezes para que um grupo falasse mais alto, o grupo prosseguiu, até porque não escutou o que lhes era solicitado, com o mesmo tom de voz até o final do trabalho, que consumiu de 25 a 30 minutos. O que significa dizer que a professora deixou de intervir na questão do barulho e no controle do tempo de apresentação.

Nesse dia (04/04/1997), quando a aula acabou, a professora comentou que não havia gostado da apresentação do grupo, que tinha percebido que a turma estava dispersa e que tinha visto alunas realizando outras atividade sem relação alguma com a aula, mas que tinha optado em deixar que as alunas apresentassem da forma como tivessem entendido. Isabel também comentou que não sabia se devia intervir, ou não, durante apresentação dos alunos, se avaliava ao final do trabalho do grupo ou se o fazia depois. A partir de então, começamos a querer entender o porquê da professora Isabel possuir tantas dúvidas e o porquê dela ser, de certa forma, ausente na sala de aula; e depois, no segundo semestre, o porquê de não nos deixar, entretanto, sem se negá-lo de forma explícita, a participar de suas aulas.

O momento em que Isabel foi avaliar estas atividades dos alunos também nos pareceu muito importante, no sentido de evidenciar que o seu comportamento com eles não podia ser explicado apenas por um desinteresse em relação ao trabalho como professora. A Nota de Campo 18 (23/05/1997 - Anexo 17) é importante, pois nos ajuda a perceber o acontecia no trabalho desta professora:

(...)

Isabel continua a falar com as alunas sobre a avaliação; ela diz que não quer avaliar sozinha o trabalho sobre Piaget. Explica que o bimestre valia 20 pontos e que 10 pontos haviam sido distribuídos para e 10 pontos para a apresentação do grupo. Nesta avaliação do grupo, ela pediu a um representante de cada grupo que o avaliasse de acordo com alguns critérios: apresentação, recursos didáticos, organização e outros que os alunos considerassem importantes. Isabel escreveu na lousa o número dos grupos e o representante dizia a nota: Grupo 5, 8 pontos; Grupo 2, 7 pontos (...“faltou interação, responsabilidade e recursos didáticos”, diz uma aluna); Grupo 4, 7

pontos; Grupo 1, 7 pontos (“não usamos nenhum recurso!”). Um pouco depois, uma outra aluna que pertencia ao grupo 1, diz que queria mudar a nota. A nota passou a ser 8. Ela justificou que naquele assunto (Introdução geral da teoria de Jean Piaget) que seu grupo abordou não tinha jeito de usar recursos didáticos; Grupo 6, 7 pontos; Grupo 3, 8,5 pontos (“Nós estudamos e preparamos!” Outra aluna deste grupo comentou que eles não mereciam aquela nota.)

Depois que os grupos se posicionam, acontece um pequeno diálogo entre a professora Isabel e alguns alunos..

Professora: - “Foi bom vir aqui na frente?”

Enquanto ela fala de avaliação um número maior de alunos presta atenção no que ela está dizendo.

Aluna 1: - “Foi bom para aprender, entender, então vale; nos reunimos para estudar, às vezes não explicamos bem!” (A aluna afirma em tom de pergunta.)

Aluna 2: - “Estar na frente é importante para praticar, é como um laboratório. Precisa cobrar mais, assim a gente vai render mais. Por exemplo, em português, o professor exige, a gente descabela e faz.”

Professora: - “Eu também vou me posicionar quanto a nota que foi dada.”

Aluna 3: - “Quem está na frente não consegue fazer o trabalho direito por causa do barulho dos colegas e da falta de atenção. Acho que a professora devia dar 40% da nota para apresentação e 60% pela atenção.”

Professora: - “Mas isso é muito triste!”

Aluna 2: - “Mas é verdade!”

Aluna 4: - “Todas as aulas têm esse problema.” (Refere-se a falta de atenção dos alunos.)

Professora: - “Mas ficou alguma coisa de Piaget?”

Aluna?: - “Por alto?”

Outros alunos falam ao mesmo tempo que alguma coisa ficou.

(...)

(Nota de Campo 18, de 23/05/1997.)

O excerto anterior ilustra a relação da professora Isabel com os alunos e confirma o nosso interesse em querer entender o que poderia explicar o desinteresse ou, talvez, falta de envolvimento da professora com as atividades da aula. Além de pedir ajuda aos alunos para realizar a avaliação dos trabalhos, a professora tenta envolvê-los numa reflexão sobre o significado do trabalho que eles tinham realizado (“Foi bom vir aqui na frente”?) e de seu próprio trabalho (“Mas ficou alguma coisa de Piaget?”). Pelo desenrolar da situação e do diálogo, vemos que os alunos avaliam o seu trabalho de forma séria; talvez possa constar como exceção uma aluna do grupo 1 que retoma a

nota que havia sido dada e a aumenta, aproveitando-se da oportunidade; porém seu comportamento, gerou risos desconfiados em alguns colegas. Quando outra aluna avalia o grupo 3, também houve sorrisos, como se alguns colegas estivessem duvidando da nota que havia sido dada.

Depois, quando começaram a conversar, as alunas 2, 3 e 4 comentam que falta àquela professora cobrar mais de seus alunos, chegam a sugerir que isso passasse a ser feito em termos de notas. Isabel disse que considera isso triste. Começamos a tentar entender, então, quais eram as convicções desta professora.

Quanto aos alunos, já sabíamos que sua relação com a escola e com os professores não era tão simples a ponto de podermos dizer que eles podiam ser identificados por uma única característica, por exemplo, tal como a situação anterior poderia sugerir, de que eles estavam interessados na disciplina e que estavam pedindo à professora que mudasse sua aula e adotasse um comportamento mais rigoroso com eles. De acordo com a nossa percepção, podemos dizer que a situação anterior pode ser melhor compreendida quando pensamos que estes alunos também estavam se beneficiando do protecionismo que costumavam receber na escola em muitas ocasiões; por isso, eles tomavam o professor de Português - bravo autoritário, mas competente, como pudemos ouvir deles várias vezes - como exemplo a ser seguido, ou seja, para que a turma se interessasse mais pelos trabalhos de Psicologia e também para que se comportasse melhor nas aulas, inclusive, quando eram os próprios colegas quem se apresentavam, sugeriram à professora Isabel que modificasse seu trabalho e começasse a exigir mais deles.

Na verdade, os alunos também produzem suas táticas, ou seja, o comportamento deles depende de como percebem cada momento da aula e a configuração de forças que nela se estabelece; por isso, podemos dizer que o relacionamento com cada professor é diferente e o comportamento deles também muda dependendo da situação que está sendo vivida, mesmo que seja com um mesmo professor. De forma geral, continuamos afirmando que um dos

significados importantes, que mediava a relação daqueles alunos com o curso e seus professores, era a necessidade de profissionalizar-se e desfrutar da convivência, com as pessoas, principalmente com os colegas.

Participamos de uma outra aula da professora Isabel em que os alunos se comportam de maneira diferente da anterior. O excerto que se segue traz um início de aula no 3º B. Os alunos estavam muito agitados e Isabel começa a aula pedindo desculpas por não ter trazido as notas da prova do 3º bimestre e os alunos reclamavam deste atraso.

Isabel: - “Eu vou ler as notas, só que eu não vou trazer amanhã, eu vou falar as notas ... Gente, eu não corriji as notas tudo ..., mas eu tava viajando. Agora segunda-feira, sem falta, eu trago para vocês; sem falta. Tá bom?”

Aluna1: - “Não tem problema todo mundo vai passar, todo mundo vai passar! Todo mundo já passou! Não precisa se preocupar! (A aluna fala as frases anteriores com uma voz bem alta e sorrindo, tentando acalmar os outros alunos que estavam reclamando do atraso das notas.)
(...)

(Aula do dia 23/10/97, no 3º B.)

Neste excerto, temos uma situação bem distinta, pois aqui a aluna, de certa forma, tenta acalmar seus colegas, dizendo que não incomodassem Isabel, pois do jeito que a professora Isabel era - “*muito boazinha*”, como os alunos mesmo diziam - não precisavam nem saber a nota da prova para ter certeza de que não haveria problemas. Entre os alunos, a fama de boazinha - o que significava ser compreensiva e nunca brigar - da professora Isabel, provavelmente devia-se ao fato dela jamais se sobressaltar com eles e nem chamar-lhes a atenção; a única estratégia que utilizava com seus alunos, durante as aulas, foi a de tentar falar mais alto do que eles.

Ainda analisando a relação dos alunos com a professora Isabel, podemos dizer que nunca presenciamos qualquer reclamação dos estudantes

em relação a ela. Até mesmo quando ela exibiu o filme “Ensina-me a Crescer”⁵⁰ - numa fita caseira de péssima qualidade, durante três aulas em dias diferentes - não houve um aluno que se levantasse para protestar em relação a ela ou ao procedimento adotado.

O modo pelo qual se deu a exibição do filme nos levou a prosseguir com o nosso raciocínio e nos fez indagar, novamente, sobre o jeito de ser professora de Isabel: o sentido de não aproveitar o tempo não se devia a um desinteresse. O que poderia explicar o seu mal estar naquele ano?

Segundo ela, utilizou-se deste filme para “*introduzir*” a Teoria Psicanalítica e disse que não tinha planejado trabalhar tal conteúdo e nem o fizera no ano anterior, quando havia trabalhado com o Psicologia Educacional I, mas que o fazia naquele momento, para que seus alunos não tivessem uma formação diferente dos alunos de Luísa. Quando Isabel exibiu o filme para seus alunos, criou uma nova modalidade de apresentação, mas valeu-se de um recurso que a outra professora já havia utilizado com a mesma finalidade. Exibe o filme por meio de várias sessões, cada aula correspondendo a uma sessão.

É deste modo então, que o tempo vai deixando de ser aproveitado por Isabel; mas este seu não aproveitamento do tempo corresponde a um jeito de fazer seu trabalho naquela escola, naquele momento. Observar Luísa e fazer coisas semelhantes às que ela estava tentando fazer, essa foi a tática que a professora Isabel adotou para evitar os olhos (super visão) de Carmem sobre si e o trabalho que realizava.

É muito interessante verificar que, apesar de não ter existido um confronto direto entre Isabel e a supervisora, ela demonstrou, na sua prática, que observava/vivenciava e respondia aos efeitos do fenômeno da personalização que se produziram na escola e, por isso, sua tática fundamental era evitar possíveis conflitos.

⁵⁰ O título original do filme é “Harold and Maude” (1971) e conta a história de um jovem de 20 anos, deprimido e obcecado pela morte, que encontra uma senhora, muito mais velha, mais sábia e mais divertida do que ele, com a qual passa a se divertir e pela qual acaba se apaixonando.

Sem perceber, vai tentando fazer aquilo que Luísa fez para resolver os problemas que teve na escola. Isabel se defende, tenta evitar que problemas de relacionamento se constituam com ela; por isso, de certa forma, ausenta-se. Seu tempo na escola realmente deixa de lhe pertencer e passa a utilizá-lo para realizar o que tem de ser feito de uma maneira que não lhe trouxesse conflitos. Neste sentido, em agosto, explicita-nos a sua tática para desvencilhar-se da supervisora. Antes desta data, Luísa já havia comentado conosco sobre o que Isabel lhe sugerira para fazer diante das intromissões de Carmem no seu trabalho: mostrar à supervisora apenas aquilo que ela solicitasse e continuar a fazer o trabalho sem levá-la tanto em consideração.

É importante considerar que, apesar de realizar esforços para ficar longe de qualquer tipo de intromissão da supervisora, Isabel acaba incorporando determinadas decisões e realizando práticas que foram adotadas por Luísa em função dos problemas desta com os alunos e a partir de sugestões da supervisora. Porém, quando fazia isso, sempre acrescentava algo próprio, por exemplo, em vez de acelerar o filme, ela prefere exibi-lo em algumas sessões. Esse algo que acrescenta atesta a sua forma particular de perceber e reagir na escola.

De certo modo, Isabel também quis evitar a participação da pesquisadora em suas aulas durante boa parte do segundo semestre. Neste período, nosso contato com ela deu-se em função de conversas que mantivemos por meio de reuniões, como nosso encontro para planejar o 2º semestre, no início de agosto, ou o encontro que tivemos, juntamente com a professora Luísa, para planejar um mini-curso que elas ofereceram na semana científica da escola, em outubro daquele ano. Foi através destes encontros e conversas que também conhecemos o trabalho que realizou.

Como já mencionamos antes, no início do segundo semestre, reunimo-nos com a professora Isabel, de acordo com nossa sugestão e com a concordância dela, para programar/reprogramar o trabalho da disciplina de acordo com o tempo que restava. A idéia inicial sobre a reprogramação do

semestre surgiu na sala de professores e envolveu as duas professoras de Psicologia. Mas, como na escola, os caminhos eram sempre imprevisíveis, o que aconteceu foi que, no primeiro dia em que havíamos marcado para nos reunir, Isabel não compareceu porque estava doente e, ao chegarmos na escola, já encontramos Luísa e Carmem reunidas, apesar da supervisora não ter sido incluída no momento em que se pensou em realizar tal reunião. Com a ausência de Isabel, só foi discutido o trabalho de Luísa, fato que motivou o agendamento de uma segunda reunião, com as professoras de Psicologia, agora, incluindo Carmem. Na segunda reunião, foi Luísa quem faltou sem apresentar justificativa e Carmem pouco participou da reunião, apesar da reunião ter acontecido, de acordo com sua sugestão, na sala das supervisoras; deste modo, apenas a pesquisadora e a professora Isabel é que discutiram o programa de Psicologia Educacional II.

Nessa reunião, ficamos sabendo sobre muitas questões importantes que a professora Isabel formulava em relação ao seu trabalho com a disciplina. Primeiramente, ela nos apresentou o objetivo geral para a disciplina:

“Proporcionar às alunas do curso de Magistério do Ensino de 2º Grau a compreensão dos aspectos psicológicos presentes no processo educacional, sua influência nas relações sociais, reafirmando seu papel na definição de caminhos para a conscientização da cidadania.”

(Reunião do dia 12/08/1997.)

Depois da leitura do tópico anterior, a professora Isabel nos explicou que o mais importante, seu principal objetivo era *“voltar essa teoria (o conhecimento de psicologia⁵¹) para educação.”*

O primeiro tópico que escolheu para ser trabalhado com as alunas foi *“desenvolvimento cognitivo na perspectiva psicogenética”*, com a Teoria Piagetiana; o segundo tópico escolhido foi *“Teorias comportamentais e implicações pedagógicas e as teorias de Psicologia contemporâneas”*; o terceiro

⁵¹ Acréscimo nosso.

tópico seria “ *o desenvolvimento sócio-afetivo e psicossexual da criança e do adolescente*”; o quarto seria as “*dificuldades de aprendizagem*”, onde entrariam como sub-itens “*os fatores biológicos e psicológicos*” das dificuldades; o quinto, a “*educação especial*”; por fim, o sexto tópico seria “*Psicologia e Cidadania.*”

Comentou que sabia que deveria trabalhar o construtivismo, a partir do trabalho de Emília Ferreiro e que isso poderia ser feito na seqüência da Teoria Piagetiana; porém, não o faria porque sabia que o professor de Português estava fazendo um trabalho muito bom com esse conteúdo e também porque, segundo ela, “*não vai dar tempo mesmo, não adianta querer trabalhar com isso que não vai dar tempo.*”

Percebemos que a alusão ao tempo tinha um sentido especial para esta professora, pois, como já dissemos anteriormente, ao nosso ver, o sentido da falta de tempo está diretamente relacionado, no caso de Isabel, com o modo por meio do qual realizava o seu trabalho na escola, tentando evitar qualquer tipo de problema.

A bibliografia⁵² escolhida pela professora Isabel, e que nos foi apresentada era a seguinte: Freud, Brenner, Vygotsky, Rubem Alves e Maria Helena Patto. Isabel não utilizou nada desta bibliografia em suas aulas.

Isabel também comentou sobre os motivos que a levaram a escolher alguns desses conteúdos e também nos contou sobre alguns questionamentos que possuía sobre o trabalho na sala de aula. Começou explicando sobre o quarto tópico de seu programa, dificuldades de aprendizagem; considerava que, em relação a este tópico, seria necessário relembrar conceitos de aprendizagem e teria que retomar várias teorias de Psicologia, o que considerava muito difícil de ser feito.

⁵² As referências completas desta bibliografia citada pela Professora são:

1-FREUD, Sigmund. **Cinco lições de Psicanálise**. Trad: Jaime Salomão. São Paulo: Abril Cultural, 1974. 2-BRENNER, Charles. **Noções Básicas de Psicanálise**: Introdução a psicologia psicanalítica. Trad: Ana Mazur Spira. 4 ed. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: EDUSP, 1987. 3- VYGOTSKY, L. V. **A Formação Social da Mente**. Trad: José Cipolla Neto e outros. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 4- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2 ed. São Paulo: Ars Poética, 1995. 5- PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**. Histórias de Submissão e Rebelia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

No último bimestre quando a professora deu essas aulas sobre problemas de aprendizagem, ao invés de retomar teorias diversas, ela apresentou conceitos comportamentalistas e discutiu três modalidades de aprendizagem - de respostas condicionadas, por memorização, por ensaio e erro. Novamente, constatamos que, a dificuldade à qual ela se referia em relação a esse tópico é a falta de tempo para fazer um trabalho que lhe permitisse estar confortável consigo mesma.

Comentou que sentia falta de uma coordenação do trabalho com a disciplina Psicologia Educacional entre os 2º e 3º anos do Magistério. Segundo ela, por não se organizar o trabalho entre as séries, quando se chegava no último ano, ou o tempo se tornava pequeno para o trabalho com os conteúdos que precisam ser vistos, ou o trabalho da disciplina virava uma confusão, por falta de seqüência entre um ano e outro. Em relação a essa falha na coordenação dos trabalhos, considera que também falta um trabalho conjunto entre os professores do curso: *“eu sinto assim, que nós professores, a gente está estudando pouco uns com os outros, estuda muito lá na sua casa.”*

Isabel também questionou a estrutura do curso de Magistério, no tocante à pouca quantidade de tempo destinada às disciplinas da área de Psicologia da Educação. Ela considerava que o lugar da Psicologia no curso era realmente muito restrito; o que se tornava ainda mais restrito quando se pensava nos feriados e nos alunos provenientes de cursos universitários que vinham à escola realizar seus estágios.

Outra questão importante, levantada por Isabel, foi sobre como o trabalho de Psicologia deveria ser iniciado com os alunos de Magistério, ou seja, a professora indagava-se sobre como explicar para os alunos, de forma agradável e interessante, a constituição do conhecimento psicológico e sua diversidade de aportes; ainda questionava sobre qual deveria ser a relação entre a clínica e a educação.

Segundo a professora Isabel, o objetivo do trabalho com as dificuldades de aprendizagem seria entender o que pode acontecer com um

aluno na escola, ou seja, *“o que ele pode apresentar. (...)pelo menos dar uma noção para a aluna assim, que ela pode encaminhar.”* Posteriormente, confirmamos que, em algumas situações, durante as últimas aulas que ministrou, sua ênfase no trabalho com dificuldades de aprendizagem era colocada na possibilidade de o professor reconhecer os problemas de seus estudantes e de encaminhá-los para tratamento clínico quando fosse necessário.

Em relação ao 2º tópico do programa, sobre as teorias psicológicas contemporâneas - informou-nos que trabalhou com a Psicanálise, o Comportamentalismo e Gestalt - Isabel disse que colocou esse item no seu planejamento porque *“os alunos disseram que elas haviam sido dadas muito rapidamente.”* É preciso destacar que seus alunos de 3º ano foram seus alunos no ano anterior, quando ela foi professora do 2º ano.

Após apresentação de seu planejamento, Isabel comenta que o trabalho do professor precisa se basear em critérios: *“tem que estabelecer critérios, você tem que ter objetivos, o que você está querendo com os alunos”*; segundo ela, o professor deve trabalhar de acordo com aquilo que domina e também deve acreditar no que faz .

No primeiro bimestre, Isabel trabalhou com a Teoria Piagetiana; no segundo com a Teoria Psicanalítica. Depois do recesso escolar de julho, no terceiro bimestre, ela abordou o Comportamentalismo e a Gestalt. Sobre a primeira das teoria, comentou que, apesar de não gostar muito, trabalhou com o conceito de reforço e acreditava que, no futuro, os alunos veriam a validade da mesma. Quanto à segunda, disse que tinha trabalhado porque os alunos haviam ficado curiosos com uma citação que encontraram sobre a Gestalt no material que utilizaram para estudar o Comportamentalismo; no quarto, trabalhou com problemas de aprendizagem e, por falta de tempo, não abordou educação especial.

De acordo com todo conhecimento que a professora Isabel demonstrou ter e também por causa dela ser uma professora experiente,

podemos reafirmar/dizer que o problema do cotidiano da sala de aula, a forma do professor ser e de se relacionar com os alunos, com a instituição e com o seu trabalho, não depende apenas de que ele saiba o conteúdo específico. Ensinar envolve mais do que isso. Como diz ZECHNER (1999), *“para que o ensino exista, alguém (um professor) deve ensinar a alguém (um aluno), acerca de algo (um currículo), em algum lugar e tempo (um entorno)”* (p. 509); ou seja, o trabalho do professor no cotidiano da escola depende de relações que são estabelecidas entre o professor, os alunos e o conhecimento; estas relações também não são dadas de antemão: dependem das condições que se configuram, incluindo aí as condições de trabalho e o contexto subjetivo da escola e das pessoas em particular.

No 4º bimestre, depois de termos insistido bastante, a professora Isabel, enfim, nos convidou para participar de suas aulas e constatamos que, de certa maneira, ela tentou superar sua insegurança e seus questionamentos; escolhe um conteúdo para trabalhar - problemas de aprendizagem - dentre outros, uma vez que não haveria tempo para todos os conteúdos propostos. Tratou-se de uma escolha que tinha mais a ver com o seu gosto pessoal e também o considerava mais importante para as alunas. Outros conteúdos não foram trabalhados: educação especial e educação e cidadania.

É interessante observar que essas tentativas acontecem depois dela ter se aproximado de Luísa, no 3º bimestre - chegando a planejar e ministrar, junto com esta outra professora de Psicologia, um mini-curso sobre o brinquedo e o desenvolvimento infantil na semana científica da escola - o que coincide com a licença de Carmem da escola. Mais uma vez, podemos afirmar que, o trabalho cotidiano de Isabel configurou-se de acordo com as condições da escola e com suas características pessoais, o que incluiu as possibilidades subjetivas da instituição e dela própria.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.

**“Duas ou três coisas que eu sei da estrada
Posso até te sugerir
Não vá pela sombra não, deixe o dia
Deixa a luz te colorir.”
(Duas ou Três Coisas. Joyce.)**

O presente trabalho consistiu numa tentativa de compreender e discutir sobre o processo de constituição de duas professoras no âmbito da prática educativa que estas realizavam. Este nosso interesse traduziu-se numa pergunta fundamental: como os sujeitos vão se constituindo professores no movimento cotidiano da escola e da sala de aula?

Embora não tenhamos respostas definitivas para a indagação anterior, a presente pesquisa possibilitou-nos apreender algumas indicações importantes do que acontece no espaço-tempo da escola e da sala de aula e que participam da constituição do professor.

A primeira característica que podemos assinalar em relação a este processo é o fato de que a constituição de professores caracteriza-se por um jogo de relações, historicamente regulado, que se estabelece na escola; de acordo com o referencial teórico assumido, verificamos que as relações da escola possuem uma dimensão cotidiana importante. No cotidiano da escola encontramos um jogo de estratégias e táticas (CERTEAU, 1994, 1996). Além das relações hierarquizadas de poder, da dominação e da alienação, o que se destaca neste jogo ou batalha cotidiana é a idéia de que o fazer de qualquer sujeito, inclusive de professores, depende da posição que este ocupa em relação com outros que participam do mesmo processo (PINO, 1996, 1993, 1992 e ELIAS, 1994).

O conceito de cotidiano como espaço-tempo de constituição de estratégias e táticas, nos permitiu entender que, no interior de qualquer espaço de poder, como é o caso da escola, há também, apesar da desigualdade de forças, uma certa complementaridade entre as relações estabelecidas; ou seja, os sujeitos não se submetem de forma absoluta àquilo que está instituído, pois, à medida que estes produzem seus fazeres particulares também produzem uma espécie de antidisciplina (Certeau, 1994). Do mesmo modo, a instituição também se apropria das táticas produzidas pelos sujeitos que dela participam e reorganiza suas estratégia de poder.

Quando admitimos que o sujeito não apenas se submete ao espaço controlado da escola, estamos admitindo também que o seu fazer articula uma maneira de resistir e de sobreviver no espaço administrado das instituições. Essa produção é difícil de ser apreendida e reconhecida como tal - sendo, muitas vezes, desconsiderada - porque não se materializa em um discurso articulado, nem mesmo em um produto único e particular ou em uma visão crítica e organizada da realidade. Na verdade, essa produção se compara com uma espécie de faro, trata-se de uma astúcia e é articulada por uma inteligência prática e dispersa, sem autores ou produtos particulares. O que podemos flagrar nessa produção é a própria movimentação da subjetividade: um surpreendente e imprevisível jogo de significados e sentidos cujo resultado, muitas vezes, não corresponde àquilo que se considera como apropriado ou pertinente (SMOLKA, s/d).

Para compreendermos os significados do cotidiano na constituição do professor, foi necessário enxergá-lo como subjetividade. Estudar o processo de constituição do professor, exigiu que desenvolvêssemos uma outra forma de considerar o professor e seu trabalho. Neste sentido, os conceitos de subjetividade, experiência e estratégia e táticas cotidianas nos ajudaram a considerar a produção (o fazer) de professores no cotidiano da sala de aula como evidência importante que pode responder pela constituição deste sujeito.

Portanto, quando prestamos atenção no professor, levando em consideração a dinâmica do cotidiano, percebemos que a subjetividade deste estava relacionada com uma forma particular de ser da escola pesquisada: subjetividade da escola (REY. 1997 , TELES e LOYOLA. 1999).

A singularidade do professor só pode ser compreendida quando a relacionamos com o contexto maior da escola e, apesar de sabermos que a definição desta está dada pelo papel social que desempenha como instituição, nela encontramos particularidades. Captamos a particularidade da escola a partir do fenômeno que denominamos como personalização da instituição: o significado da escola foi identificada com Carmem, a supervisora da escola e esta pessoa, por sua vez, fazia seu trabalho de forma personalista; o que gerou um enfraquecimento da dimensão coletiva daquela escola e uma despolitização das relações intersubjetivas. Tal situação constituiu um eixo fundamental do processo de constituição das professoras de Psicologia Educacional durante aquele ano, ou seja, as relações das professoras com seus alunos, com o conhecimento de Psicologia, enfim, o fazer cotidiano destas profissionais na sala de aula e na escola se configurou de acordo com o modo com que cada uma delas participou da produção da singularidade daquele grupo e também de acordo com o jeito com que cada uma delas significou os acontecimentos e as necessidades que estavam colocadas em cada situação vivenciada. Nosso trabalho nos permitiu verificar o quanto as professoras em questão - embora possam ser consideradas pessoas comuns e também possamos discutir e questionar todo o seu fazer - são ativas no dia-a-dia da escola.

Verificamos que, ao contrário do que se pensa, o cotidiano da escola é movimentado, pleno de tentativas; os professores produzem respostas ou ações - elaborados de acordo com os recursos materiais e subjetivos que eles possuem - para questões que eles entendem/intuem. O trabalho cotidiano do professor são respostas que colocam em foco o julgamento que este sujeito realiza para produzir o seu fazer. Entendemos essa produção do professor de acordo com a relação que se estabelece entre táticas e estratégias.

Sendo assim, podemos dizer que o fazer dos professores é o que os constitui e que a produção do professor, no dia-a-dia da sala de aula está diretamente ligada ao contexto subjetivo da escola. A atenção para a subjetividade social, no âmbito de nossa pesquisa, justificou-se, segundo nossa compreensão, porque analisamos o processo de constituição das professoras no espaço-tempo da sala de aula; para isso, foi necessário conhecer o modo através do qual a escola foi produzindo suas significações e a relação destas com o fazer do grupo e dos sujeitos da escola.

A subjetividade da escola tem um movimento próprio que é irreduzível à soma das subjetividades individuais que a integram; do mesmo modo, podemos dizer que a subjetividade individual é a dimensão do coletivo no sujeito. É importante ressaltar que a subjetividade articula-se como produto, mas também constitui-se mediação das relações que caracterizam os grupos e constitui os sujeitos.

Justamente por entender a subjetividade social como mediação do trabalho cotidiano dos professores na escola, é que nos propusemos a relacioná-la com o processo de constituição deste sujeito. O que articula a heterogeneidade do trabalho cotidiano do professor é uma compreensão particular das várias demandas presentes no seu dia-a-dia, movimento que inclui sua subjetividade e as demandas subjetivas da escola. Os grupos e os sujeitos interpretam/significam aquilo que vivem e esta interpretação depende das relações estabelecidas.

É importante ressaltar que a personalização que se estabeleceu na escola afetou as duas professoras; mas o modo por meio do qual isso ocorreu com as duas professoras é distinto; ou seja, o processo de constituição das professoras na escola e na sala de aula vincula-se diretamente com a situação de personalização existente na escola; para uma delas, entretanto, isso configurou um sentido de aprendizagem. Este é caso de Luísa.

Para Isabel, ao contrário de Luísa, as relações vivenciadas naquele ano produziram um sentido de frustração, de que ela não soube aproveitar o

tempo. Ao analisarmos o processo de constituição destas duas professoras e identificarmos a produção que realizam, não estamos fazendo uma apologia do saber ou do fazer destas professoras, como se eles mesmas se bastassem porque já teriam o suficiente. Ao contrário disto, consideramos imprescindível pensar numa formação para o professor.

De acordo com o que discutimos nesse estudo, acreditamos que para realizar uma formação docente que seja coerente com o processo cotidiano de constituição deste sujeito, poderíamos, em primeiro lugar, experimentar fazê-lo de forma diferente do que tem sido feito até o presente momento nos cursos de reciclagem e até mesmo na graduação ou na pós-graduação; neste sentido, poderíamos nos esforçar para incluir uma formação permanente centrada no trabalho cotidiano do próprio professor e no fortalecimento das relações intersubjetivas no âmbito da escola.

Acreditamos também que os professores de 1^o, 2^o e 3^o graus, apesar de suas diferenças, poderiam desenvolver seus trabalhos mais próximos uns dos outros. Para que estes sujeitos possam trabalhar em conjunto não é necessário que sejam iguais ou parecidos ou ainda que façam as mesmas coisas, o que precisa ser comum é a finalidade do trabalho: a melhoria do trabalho educativo realizado cotidianamente vinculado com um investimento na constituição de grupos de professores. O grande desafio que enxergamos para a constituição de um sujeito, no caso em questão, do professor, é a constituição de grupos que acolham, tematizem e produzam singularidades: do grupo como um todo e de cada pessoa em particular.

A ação/produção do professor no cotidiano da escola e da sala de aula está relacionada com sua interpretação, com o seu julgamento de necessidades e possibilidades que estão em jogo em cada momento de sua prática. Nossa pesquisa mostrou que, em relação a tais necessidades e possibilidades, o fazer do professor envolve um jeito de levar em conta - a partir de sua subjetividade - a subjetividade da escola, onde se destacam as relações com os alunos, com o conhecimento e com a própria instituição.

Podemos dizer que o trabalho das duas professoras envolveu um aprendizado que implicou em dar respostas - levando em consideração os seus outros - para as situações cotidianas em que estiveram envolvidas. Nesta vivência, ou aprendizagem cotidiana das professoras, o que nos chamou a atenção foi o fato de que as respostas construídas possuíram um teor subjetivo e caracterizaram um jeito singular de ser de cada professora.

Portanto, entendemos, por um lado, que a subjetividade individual e do grupo são elementos importantes que nos permitem compreender sentidos e significados que se fazem presentes na prática cotidiana do professor; por outro lado, passamos a compreender também que um fator essencial do funcionamento da subjetividade é a dinâmica do cotidiano.

A escola muda o tempo todo. O que acontece é que essas mudanças não ocorrem da forma esperada. Em termos da escola e dos professores, esperamos que aconteçam mudanças estruturais e radicais, na educação como um todo. Quando isso não acontece, deixamos de lado a movimentação que ocorre no cotidiano. É neste sentido que podemos dizer que a inteligência produzida na escola é pouco aproveitada e até mesmo desprezada como algo sem sentido.

Avaliar um professor em termos do profissional bom ou ruim é inadequado e improdutivo. O professor se constrói todo dia, durante toda sua vida profissional, principalmente com o trabalho da sala de aula; o que não quer dizer que ele não tenha alguns traços mais estáveis que o caracterizam. No fazer dos professores encontramos um certo estilo pessoal. Na sala de aula, o que regula as relações, principalmente entre professores e alunos, é uma lógica histórica e subjetiva.

Um dos fatores mais importantes na constituição das professoras, no âmbito da escola e da sala de aula, foi a articulação das diversas demandas que ali se fizeram presentes com as possibilidades e necessidades particulares de cada uma delas. Pode-se até considerar que as duas professoras em questão são duas professoras comuns e que, quando olhamos suas aulas, podemos

enxergar elementos da repetição e da mesmice que denunciávamos como componentes de um cotidiano escolar improdutivo. Porém, quando buscamos compreender onde e como se articulam todos aqueles acontecimentos aparentemente banais e também quando detectamos a produção que ali se articula, percebemos que, no mínimo, poderíamos dizer que as professoras aprenderam, ou pelo menos tentaram, durante todo aquele ano, ser professoras para aquela escola, de acordo com significados produzidos naquela instituição.

Justamente por isso, ao contarmos sobre a constituição destas professoras, seguimos a lógica do fazer que elas realizaram, tentando entendê-la no jogo das relações intersubjetivas da escola. Para nós, a direção que deveríamos seguir para elucidar esse processo não podia ser outra que não aquela que as próprias professoras indicaram ou sinalizaram, através do que falaram, argumentaram, explicaram e, também, através do trabalho que realizado em sala de aula. Para isso, tivemos que construir uma visão de conjunto, pois não poderíamos explicar os significados e sentidos que as professoras produziram, contestaram e compartilharam, a não ser relacionando-os com os acontecimentos da escola.

A sala de aula constituiu-se num espaço onde se estabelecem acordos tácitos entre professores e alunos, em torno do processo de ensinar e aprender. Tais acordos fundamentam a relação entre professor e aluno e alteram os elementos da prática pedagógica e os ritmos em que ela se desenvolve. Por exemplo: conhecimentos de Psicologia tornam-se próximos ao senso comum; o tempo da aula é utilizado para cópia - o professor coloca matéria no quadro e os alunos copiam do quadro; os comportamentos dos alunos oscilam entre o silêncio completo e a conversa animada, a festa; a avaliação passa a ser entendida de muitas formas diferentes por alunos e professores.

O que chamou nossa atenção no caso de Luísa e Isabel, embora constatemos que isso também vale para os outros sujeitos da escola, foi que elas, em todas as ocasiões, realizavam o que era possível: o seu fazer estava

relacionado com as condições objetivas, mas também se apresentava atravessado pela subjetividade da escola e delas próprias. Por isso mesmo, durante o tempo em que estivemos na escola, o que nos causava surpresa, e ao mesmo tempo, fascínio, era o fato de que sempre éramos surpreendidos pelos acontecimentos; mesmo quando as coisas eram planejadas, costumava acontecer algo de inesperado. Por exemplo: a professora que não adotava textos em suas aulas, depois, adotou-os, por força das pressões que sofreu, mas continuou sem usá-los com seus alunos; a Supervisora que cobrava dos professores a preparação do trabalho na escola, mas que vai dar aula de Psicologia, até para ensinar à Professora o que fazer, sem ter se preparado.

Esse movimento de combinações imprevisíveis e de movimentos inesperados está no centro do cotidiano da escola. De acordo com a nossa visão, esse movimento tem a ver com o que CERTEAU (1994) designa como produção de táticas e estratégias cotidianas. Por isso, podemos dizer que o cotidiano de qualquer pessoa, inclusive do professor, está marcado pela subjetividade e que a subjetividade funciona no ritmo do cotidiano.

Quando analisamos o processo de constituição da Professora Luísa no cotidiano da escola, conseguimos compreender que o seu desejo de aprender e o aprendizado que ela realizou durante aquele ano incorporou o contexto subjetivo da escola fundado nas relações com os alunos, com a Supervisora e com o conhecimento; de acordo com isso, ela se constituiu professora à medida que foi desenvolvendo/produzindo várias táticas (invenções) para realizar o seu trabalho naquela escola em particular.

Em relação à Isabel, também podemos dizer que, o modo através do qual ela foi se constituindo professora naquele ano, foi marcado pelas relações que estabeleceu na escola e na sala de aula; porém, como tais relações foram particulares, seu modo de significá-las e de fazer o seu trabalho também foi diferente, por exemplo, da Professora Luísa. Por isso mesmo, podemos dizer que o seu fazer se caracterizou por um esforço de evitar conflitos e por um sentimento de que não aproveitou o seu tempo na escola.

O que é interessante observar é que, no caso das duas Professoras, o seu fazer (pensar/sentir/falar/agir) se constituiu no cotidiano da escola e da sala de aula, num jogo de táticas e estratégias e foi justamente esse fazer, resultado de embates cotidianos, o que as constituiu como professoras singulares. Singularidades que produziram e foram produzidas no coletivo da escola; singularidades que se apresentam como dimensões deste mesmo coletivo; singularidades que nos permitiram encontrar e compreender esta dimensão no âmbito dos sujeitos e, a partir das relações entre estes sujeitos compreender o coletivo da escola.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, Maria Fausta P. de (org.). **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 111 - 163.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola. Mini-curso ministrado na 21ª Reunião Anual da ANPED (Associação dos Pesquisadores em Educação) - Grupo de Trabalho: Currículo. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/curso98.html>>. Acesso em 29 dez.1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A . Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. **Revista ANDE**, São Paulo, Ano 12, n.19, p. 17 - 21, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad: Michel Laudi e Yara F. Vieira. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARTH, Mari-Britt. **O Saber em Construção**. Trad: Silvie Cnape. Lisboa: Instituto Piaget - Divisão Editorial, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin. Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Trad: Sérgio Paulo Rouanet. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. V. 1. p. 222 - 232.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad: Maria João Alvarez e outros. Porto: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad: Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa: In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**. Trad: Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 327 - 348.

CAR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Ensenanza**. Trad: J. A Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A., 1986.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Trad: Maria de Lourdes Menezes e Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 1- Artes de fazer**. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano: 2- Morar, cozinhar**. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

COLL, César (org.). **Psicologia da Educação**. Trad: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

COUTINHO, Laura Maria. **Vídeo-Teipe: ver e rever a educação**. 1988. Dissertação (Mestrado em Planejamento Educacional) - Universidade de Brasília. Brasília, Faculdade de Educação. Mimeo.

CUNHA, Myrtes Dias da. **O Processo de Ensino-Aprendizagem em Psicologia da Educação no Campus Avançado de Catalão**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39 - 47, maio 1994.

DONALD, James. Cheios de si, cheios de medo: os cidadãos como ciborgues; Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro? In: COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos Monstros**. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 89 - 139.

ELIAS, Norbert. Apêndice. Introdução à Edição de 1968. In: **O Processo Civilizador**. Trad: Ruy Jungmann. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 214 - 252.

_____. **Sobre o Tempo**. Trad: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Trad: Francisco S. de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Pedro Luiz de. Psicologia. **Uma (Nova) Introdução**; uma visão histórica da psicologia como ciência. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1997.

FONTANA, Roseli A Cação. **Como nos Tornamos Professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Mimeo.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Morte da memória, Memória da morte: da Escrita em Platão. Dizer o tempo. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAUTHIER, Clemont e outros. **Por Uma Teoria da Pedagogia**. Trad: Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Trad: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar.

GIARD, Luce. Apresentação. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 1- Artes de fazer**. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9 - 32.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário .In: **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e história**. Trad: Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 143 - 179.

_____. **O Queijo e os Vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad: Betania Amoroso. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GÓES, Maria Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A L. B.(orgs.). **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 11 - 28.

_____. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de ler e escrever. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A L. B.(orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993a. p. 101 - 119.

_____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas de Psicologia**. n. 1, 1993b.

_____. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 42, p. 337-341, 1992.

GOUREVITCH, A.Y. O tempo como problema de história cultural. In: RICOUER, Paul. **As Culturas e o Tempo: estudos reunidos pela UNESCO**. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 263 - 283.

HALBAWCHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad: Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1990.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Trad: Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

_____. **A Sociologia de la Vida Cotidiana**. 4. ed. Trad: J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. Trad: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KRAMER, Sônia. **Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LAROCCA, Priscila. **A Psicologia na Formação Docente**. Campinas: Alínea, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. Trad: Alcides João de Barros. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**. Trad: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p.133 - 161.

LUDKE, Marli. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Revista ANDE**, São Paulo, Ano 12, n. 9, p. 31 - 37, 1993.

_____. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta M. G. e outros (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)- pesquisador(a)**. Corinta M. G. Geraldi e outros (orgs.). Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

MACHADO, Andréa H. **Aula de Química. Discurso e conhecimento**. 1999. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Mimeo.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

NEVES, Wanda M. Junqueira. **As Formas de Significação como Mediação da Consciência: Um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Mimeo.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Trad: Graça Cunha e outros. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA. Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 1992b.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A Queiroz, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: Queroz, 1987.

PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papirus, 1994.

PINO, Angel. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. (Mimeo). Trabalho apresentado na VI Reunião da ANPEPP, maio 1996. Não publicado.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia.** n. 1, p. 17 - 23, 1993

_____. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade.** São Paulo, n.42, p. 315 - 327, 1992.

REY, Fernando G. Epistemología cualitativa y subjetividad. In: **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology.** v. 32, n. 2, p. 139 - 167, 1998a.

_____. La cuestión de la subjetividad en um marco historico-cultural. In: **DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação.** Araraquara, v. 4, n. 1, p. 86 - 118, 1998b.

_____. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Problemas Epistemológicos de la Psicología.** Habana: Editorial Academia, 1996.

_____. **Comunicación Personalidad y Desarrollo.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. **La Investigacion Cualitativa en Psicologia:** Uma reflexão desde uma alternativa diferente. Texto datilografado, livro no prelo.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel S. (org.). **Cultura e Subjetividade:** saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. p. 19 - 25.

SILVA, Elzamir G.; TUNES, Elizabeth. **Abolindo Mocinhos e Bandidos: o professor, o ensinar e o aprender.** Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: Tomás Tadeu da Silva (org.). **O Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SMOLKA, A L.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: Wertsch, J. V. e outros. **Estudos Socioculturais da Mente**. Trad: Maria da Graça G. Paiva e André R. T. Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 143 - 158

SMOLKA, Ana Luiza B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de constituição de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de e SMOLKA, A L. B.(org). **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997, p. 29 - 45.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: **Temas em Psicologia**, n. 2, 1995a.

_____. Conhecimento e produção de sentidos na escola. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 35, p. 41 - 49, 1995b.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In: GÓES, M. C. R. de e SMOLKA, A L. B.(orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993. p. 35 - 63.

_____. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, n. 42, p. 329 - 335, 1992.

_____. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. Mimeo. 1998.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César (org.). **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1996.

TELES, Ana Maria Orofino; LOYOLA, Valeska Maria Zanello. **A Subjetividade Social na Escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRUZZI, Marcelo. Você conhece meu método. Uma justaposição de Charles S. Pierce e Sherlock Holmes. In: ECO, Humberto; SEBEOK, Thomas A (orgs.). **O Signo de Três: Dupin, Holmes, Peirce**. Trad: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 13 - 58.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: Ilma P. A Veiga (org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 27 - 47.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. Trad: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Teoria e Método em Psicologia.** Trad: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** Trad: Luis Oliva Ruiz. Havana: Ministerio de Cultura/Editorial Científico-Técnica, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Trad: Elisabete Monteiro de A Pereira. In: GERALDI, Corinta M. G. e outros (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.