

A SUBJETIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL NO INGRESSO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Érica Raquel de Castro **Cavalcante** – UnB

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de produzir inteligibilidade acerca da constituição docente em sua dimensão subjetiva no momento de ingresso em uma rede pública de ensino. A partir da Epistemologia Qualitativa e do método construtivo-interpretativo, nossa discussão volta-se para o ingresso docente na rede pública, com todas as suas particularidades e possibilidades. O acesso a esse objeto de estudo se dá pelas lentes da Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural por meio dos sentidos subjetivos produzidos por três professores recém ingressados na Rede Pública de Ensino do DF. A categoria "sentido subjetivo" foi desenvolvida por González Rey (2005; 2012) como revisão a categoria "sentido" criada por Vigotsky. O sentido subjetivo é uma produção complexa, contraditória e dinâmica em que estão implicados a história, cultura, emocionalidade e processos simbólicos do sujeito. A proposta é apresentar caminhos que tornem a jornada docente mais inteligível e significativa para toda a comunidade escolar. Isso se traduzirá em momentos formativos que possibilitem a autoreflexão e coletividade no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação pública; ingresso docente; subjetividade histórico-cultural.

A SUBJETIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL NO INGRESSO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

1. INTRODUÇÃO

O ingresso docente traz à tona algumas questões para o "Eu, professor": como realizarei meu trabalho pedagógico? Como serão meus colegas de trabalho? Como será a minha turma? Como será a escola em que vou trabalhar? Dentre tantos questionamentos, construímos uma problemática abrangente do ponto de vista da subjetividade histórico-cultural: como os professores se constituem subjetivamente no momento de ingresso em determinado ambiente escolar? Mais especificamente em nosso contexto educativo: **"Quais são os sentidos subjetivos produzidos pelos**

professores recém contratados acerca do momento inicial de ingresso docente em turmas de Educação Básica na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal?"

O presente artigo tem o objetivo geral de produzir inteligibilidade acerca da constituição docente em sua dimensão subjetiva no momento de ingresso em uma rede pública de ensino. Para alcançar tal objetivo, delineamos três objetivos específicos: investigar os sentidos subjetivos produzidos pelos professores acerca de sua formação e prática pedagógica; compreender as relações estabelecidas entre os professores pesquisados e os sujeitos de seu ambiente escolar; refletir sobre as diversas possibilidades de subjetivação docente de sujeitos inseridos em um mesmo ambiente escolar.

A discussão desse estudo volta-se, então, para o ingresso docente na rede pública, com todas as suas particularidades e possibilidades. O acesso a esse objeto de estudo se dá pelas lentes da Subjetividade Histórico-Cultural por meio dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos estudados. A proposta é apresentar caminhos que tornem a jornada docente mais inteligível e significativa para toda a comunidade escolar.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A referida problemática evoca o conhecimento das categorias conceituais abarcadas no tema em articulação com a metodologia utilizada para realizar a investigação. Dentre as categorias referidas, o sentido subjetivo será o eixo norteador para a construção epistemológica do objeto de estudo. Para compreender a complexidade de tal categoria é preciso adentrar a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, visitando suas bases teóricas no pensamento de Vigotsky dentro da perspectiva histórico-cultural.

2.1. Base Teórica: Vigotsky e a Teoria Histórico-Cultural

González Rey (2007, pp. 156-157) explicita que Vigotsky representava a psique não como uma entidade individual e interna, mas, como um sistema complexo e processual, que tem “sua base em unidades que reproduzem em si mesmas as características dinâmicas do todo”. Tal sistema está em constante desenvolvimento, o que refuta sua reificação e universalização.

A categoria de sentido na obra de Vigotsky, analisada no trabalho de Leontiev, é interpretada por González Rey:

Vygotsky está se referindo ao sentido como uma "formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas" que, segundo ele, está em movimento permanente, daí sua ênfase em instabilidade, que é precisamente o que esteve ausente no tipo de categorias tradicionalmente utilizadas pela psicologia. Nessa definição, Vygotsky está dando um caráter ontológico bem definido ao sentido. Trata-se de uma ontologia diferente, que não fica reificada em nenhum tipo de conteúdo abstrato, e sim que existe como momento processual do sujeito, associado aos diferentes contextos de sua ação. Isso, no entanto, não nega uma organização a esse processo [...] (2012, p. 49)

Nos estudos de Vigotsky, o sentido aparece em sua relação com a palavra e é adquirido em decorrência do contexto da fala e do momento que o sujeito está vivendo. Para González Rey (2012, p. 49), tal sentido é "uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência" e aparece "como uma fonte essencial do processo de subjetivação". Dessa forma, o sentido adquire um status que identifica a transição da psique natural para a histórico-social.

A produção de sentidos começa na relação do sujeito singular com experiências sociais, sendo tanto vivências das quais ele tem consciência quanto emoções inconscientes. Estes sentidos se integram na história do sujeito e no contexto que participa socialmente provocando diversas emoções, representações e condutas na ação desse sujeito. Dessa forma, seja na dimensão histórica ou presente, González Rey (2012, p. 52) afirma que o sentido está sempre comprometido com o nível social e "não representa uma omissão do objetivo e sim uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico". Dessa forma, há um rompimento da dicotomia social/individual.

O sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo com relação ao individual e sim como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual. (p. 53)

É a partir da categoria brevemente introduzida por Vigotsky, o sentido, e de suas alternativas teóricas, que González Rey constrói a Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, sob a qual se apoia este artigo.

2.2. Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural

A Teoria da Subjetividade tem como categorias principais: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo, configuração subjetiva. Para os fins deste artigo, destacamos as categorias sujeito e sentido subjetivo.

Segundo González Rey (2005, p. 35), a subjetividade é

um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações do sujeito.

Dessa forma, o autor destaca a organização subjetiva da personalidade em concomitância com o caráter processual da subjetividade durante as ações do indivíduo. Tal indivíduo ganha importância ao ser retirado da passividade e reconhecido como agente do processo, ou seja, pode constituir-se como sujeito, dando-se importância à relação entre sua história e o seu momento atual na produção de sentido.

A categoria de sujeito é central na Teoria da Subjetividade, pois, permite o acesso à subjetividade por meio de sua produção de sentidos subjetivos e da configuração subjetiva envolvida nessa produção. Conforme explica González Rey (2005, p. 35), o sujeito "existe na tensão da ruptura e na criação que supõe a produção de novos sentidos subjetivos nos espaços já constituídos subjetivamente".

Vigotsky inaugura uma nova forma de pensar o sujeito. Para ele, o sujeito é histórico e cultural. Em sua concepção, os processos afetivos e intelectuais estão intrinsecamente relacionados; a história e a cultura são constituídos e constituintes do sujeito. No contexto escolar, essa concepção de sujeito possibilita a criação de novas estratégias pedagógicas que alcancem os diferentes sujeitos do processo de aprendizagem. Sob forte influência das ideias de Vigotsky, González Rey desenvolveu a teoria da subjetividade, que recupera o sujeito em toda a sua complexidade.

A ideia de sujeito retoma o caráter dialético e complexo do homem em uma relação recursiva entre o individual e o social, em que um está implicado na configuração plurideterminada onde o outro manifesta sua ação, sem que esta seja uma relação de determinação externa. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assume-se, então, a categoria de sujeito como uma complexa unidade simbólico-emocional, em que o sujeito é "atônito e comprometido por processos

históricos, culturais e linguísticos, mas, simultaneamente, ativo e intencional, consciente e emocional, atual e histórico”. (MADEIRA COELHO, 2009, p. 40).

O sentido subjetivo é caracterizado por: sua versatilidade e permanente mudança ao integrar-se em configurações subjetivas; sua singularidade própria da atividade humana; recursividade com as configurações subjetivas e os diversos cenários em que o sujeito atua; estreito envolvimento com a experiência do sujeito, caracterizando o sentido subjetivo como uma verdadeira produção subjetiva. Ele é a “unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 44). Ou seja, não é algo estático, mas, pode se reorganizar frente a novas emoções e processos simbólicos que o sujeito produz. Ele pode existir tanto em um momento processual ou em formas mais complexas de organização. Essas formas mais complexas são denominadas de configuração subjetiva, que organiza os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos. Tal sentido é versátil e se integra em diversas configurações subjetivas, tem uma existência singular por se relacionar especificamente com a subjetividade humana e está permanentemente envolvido com a experiência do sujeito.

Mitjans Martínez (2005, p. 19) explica que a categoria configuração subjetiva revela seu caráter sistêmico tanto na articulação dinâmica de "diferentes momentos e de recursos subjetivos que funcionam organicamente" como na "emergência de novas qualidades que caracterizam a subjetividade como sistema complexo". Dessa forma, a categoria de configuração subjetiva

permite compreender as diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que, por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41).

2.3. O Sujeito que aprende

Estudar a subjetividade no ingresso docente requer compreender a constituição do professor, "sujeito que ensina", em articulação com o "sujeito que aprende" e a instituição escolar.

A aprendizagem tem uma dimensão subjetiva que se envolve particularmente na ação do sujeito que aprende e não deve ser um momento de reprodução de um saber que

foi apresentado, mas, deve ser um processo permanente de construção do saber por meio de reflexões e produção de ideias. Por isso, é importante recuperar o sujeito que aprende, o que implica “integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 33).

Considerar o sentido subjetivo na aprendizagem significa pensar o sujeito que aprende com suas singularidades e processos específicos de aprendizagem. Durante o processo de ensino e aprendizagem é fundamental que o professor reconheça o aluno e a si mesmo como sujeitos do processo e que, assim, encare o desafio de propor novas estratégias pedagógicas para alcançar a diversidade de sujeitos envolvidos na situação escolar, baseando sua prática no conhecimento da teoria e da realidade em que está atuando. O professor deve considerar o caráter singular do processo de aprender, pensando em suas práticas pedagógicas de maneira que possibilitem o posicionamento do aluno como sujeito ativo e reflexivo, ou seja, sujeito da sua aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2008)

Na prática docente, o diálogo com o aluno é uma ferramenta essencial, pois, dessa forma, ele poderá verbalizar e expor seus sentidos subjetivos, fornecendo indicadores para o professor na elaboração de estratégias pedagógicas que atendam as singularidades dos sujeitos. O professor deve ser o facilitador da aprendizagem, orientando sua prática na elaboração de caminhos criativos juntamente com seus alunos. (GONZÁLEZ REY, 2008; MADEIRA COELHO, 2009).

2.4. O Sujeito que ensina

Para os fins deste artigo, a categoria "sujeito que ensina" é uma tentativa de percorrer, no viés da subjetividade histórico-cultural, a complexidade do ato de ensinar e a constituição dos sujeitos institucionalmente incumbidos de promover a aprendizagem.

Segundo Tacca (2008), é preciso compreender o cenário educativo a partir das relações sociais instauradas nele. Em consonância com este pensamento, para estudar a categoria "sujeito que ensina" torna-se necessária a constante recorrência à categoria "sujeito que aprende" e ao ambiente educacional institucionalizado em que aquele tem seu espaço principal de atuação: a escola.

A subjetividade constitui-se a partir de redes (relações) comunicativas-dialógicas que se estabelecem entre as pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixá-los como sujeitos e de buscar compreendê-los na relação com grupos e subgrupos da escola: os alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia-a-dia dessa instituição. (CUNHA, 2005, p. 210)

O educador Freire (1996, p. 23) orienta a compreensão entre esses grupos ao assinalar a articulação e reciprocidade da relação professor-aluno: "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

Para possibilitar uma aprendizagem significativa torna-se fundamental adotar estratégias pedagógicas que considerem a relação professor-aluno. Nessa direção, Tacca (2008, p. 48) conceitua "estratégias pedagógicas" como

recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem.

Entendendo as estratégias pedagógicas como recursos relacionais, o professor pode direcionar o seu trabalho pedagógico para conhecer os sentidos subjetivos que os seus alunos produzem e construir em conjunto com eles possibilidades de aprendizagem. Como afirma Nóvoa (2009, p. 31): no "ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais". Dessa forma, é essencial que o professor desenvolva um "tato pedagógico" no ambiente escolar. Isso se dará através de um trabalho que recupere: o diálogo entre docente e discente; a relação crítica, indagadora e reflexiva entre o sujeito e seu objeto de conhecimento; o erro como uma forma de acessar os modos de pensar do aluno e traçar caminhos de aprendizagem; o conhecimento como algo a ser permanentemente construído.

Há que se considerar, também, a relação entre "sujeito que ensina" e a escola. Mais especificamente, refletir sobre a ação e constituição do professor no espaço escolar e com os seus sujeitos.

Seja na rede pública ou privada, quando o professor ingressa em uma nova escola ele, naturalmente, terá que conhecer tanto sua estrutura micro (escola) quanto a

macro (sistema de ensino) para poder participar com certo domínio do contexto em que está se inserindo. Particularmente, no sistema público de ensino há muitas siglas, nomenclaturas e processos burocráticos específicos da rede e que, se não forem minimamente compreendidos, podem comprometer o funcionamento da estrutura escolar. Seja para realizar desde atividades de planejamento diário a projetos educacionais de longo prazo, o professor precisa de momentos formativos para conhecer o seu cenário de atuação e participar coletivamente da construção desse espaço.

No ambiente escolar, fala-se muito de formação continuada, ou seja, permitir e promover momentos e espaços de aprimoramento da formação para aqueles que já estão em exercício docente. Na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) há, inclusive, licenças específicas para estudos de pós-graduação. Há, também, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) que oferece cursos para promover tal continuidade na formação profissional. Entretanto, não se percebe de forma clara e obrigatória uma formação inicial -no sentido de ser no momento de ingresso na SEEDF- para que os professores conheçam o espaço e funcionamento de onde vão trabalhar. A EAPE oferece um curso de iniciação na carreira magistério para os novos professores da SEEDF, porém, o mesmo não atende a amplitude do quadro de novos servidores. Na prática, isso se traduz em alguns professores com determinado conhecimento teórico da realidade em que atuam e muitos outros que vão conhecê-la na medida em que vão participando da rotina da escola e da rede de ensino.

Por fim, considera-se que o "sujeito que ensina" pode ser uma subcategoria do "sujeito que aprende"; pois aquele, antes de ser o sujeito que possibilita e promove a aprendizagem de outrem, aprendeu a construir de forma crítica e reflexiva a sua própria aprendizagem.

Dessa perspectiva, na produção dos sentidos subjetivos, em seus processos de aprender, pode-se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, a construção de novos sentidos subjetivos em seus processos de ensinar. (SCOZ, 2009, p. 99)

A identidade do sujeito docente está constituída de forma dinâmica com o processo de ensino-aprendizagem e este

passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e

sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele. (TACCA, 2008, p. 47).

3. METODOLOGIA

No desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, González Rey (2005, p. 32) defende que a realidade não é algo a ser apreendido ou acessado de forma objetiva e absoluta, mas, que há aspectos do real que, articulados com a construção teórica, podem ser compreendidos. Isso se dá através do estudo de determinada zona de sentido, que "representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência com a realidade". A legitimidade do conhecimento está em sua continuidade e no potencial gerador de novas zonas de sentido.

Neste estudo, ao procurar entender a complexidade dos diversos processos humanos envolvidos na subjetividade docente, faz-se necessário adotar uma metodologia que ofereça subsídios para a compreensão desses fenômenos. A Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey, atende a complexidade do objeto estudado nesse artigo.

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 5, grifo do autor)

O método Construtivo-Interpretativo de pesquisa se particulariza na ênfase de que o conhecimento é uma produção humana. Assim, o pesquisador faz um recorte arbitrário da realidade e no percurso da pesquisa vai interpretando-a, ou seja, dando sentido às diferentes formas em que o problema se manifesta e utilizando momentos particulares da interpretação para guiar a construção teórica.

A produção teórica encontra no singular distintos elementos constitutivos dos sujeitos pesquisados que, por sua vez, permitem significar a vida social humana. A singularidade se contrapõe a modelos genéricos e repetitivos do nível empírico e firma elementos que trazem inteligibilidade e significação para o objeto de estudo. Desta forma, marcamos o valor do singular neste estudo ao compreender que em uma mesma escola diferentes professores podem produzir variados sentidos subjetivos acerca de um mesmo fenômeno ou situação escolar.

É essencial o papel do pesquisador ao captar as sutilezas dos processos subjetivos dos sujeitos pesquisados e significar os possíveis indicadores que apareçam durante a pesquisa. Ele deve se perceber como um "agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse". (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Fontana corrobora esse pensamento, afirmando que

Singularidade e significação não se oferecem como comportamentos à observação direta. Antes, inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicação, requerem compreensão. (2000, p. 105)

O método Construtivo-Interpretativo explora o processo dialógico como meio importante para acessar os diferentes níveis de produção social que aparecem de forma direta ou indireta no estudo dos sujeitos pesquisados. Ao considerar o objeto de estudo deste trabalho: a subjetividade dos professores, aceitamos a natureza diferenciada que ele possui, o qual é acessado através de processos comunicativos que revelem os sentidos produzidos pelos sujeitos docentes.

A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 14)

O pesquisador encontra-se totalmente imerso no cenário de pesquisa buscando informações relevantes por meio da expressão autêntica e espontânea dos participantes da pesquisa. Nesta justificativa se ancora a escolha da escola onde, anteriormente, a pesquisadora já estabelecera vínculos afetivos e profissionais, e de três professores, que trariam elementos singulares em sua constituição subjetiva como docentes. Dessa forma, a partir de momentos comunicativos com os referidos professores, foi feita a escolha dos instrumentos utilizados no estudo.

Cada instrumento da pesquisa é uma "ferramenta interativa" que, bem utilizada, possibilita a comunicação, que é o caminho para que os participantes se tornem sujeitos implicados e ativos na pesquisa. O sujeito não exprime em apenas um momento toda a riqueza e complexidade da contradição de seus sentidos subjetivos, mas, são nos variados momentos comunicativos da pesquisa que suas respostas se desenvolvem e revelam seus processos subjetivos.

Desta forma, foram utilizados instrumentos escritos (questionário e redação), em que os sujeitos têm maior tempo de reflexão e realização, além da autonomia para escolher o momento e local oportunos; e sistema conversacional, que é o instrumento empregado em toda a dinâmica de pesquisa e se constitui numa via essencial de expressão dos sujeitos e produção de informação a ser utilizada para definição e desenvolvimento dos demais instrumentos.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Elaborar propostas para a formação de professores pressupõe a definição do que é ser professor:

é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30)

Nóvoa (2009) sustenta que, a exemplo de outras profissões, a carreira docente precisa se reorganizar de modo colaborativo e autônomo para que o discurso sobre a melhoria na educação escolar se torne praticável. Em sua fala, o professor A¹ ilustra essa necessidade apontada por Nóvoa:

Imaginava que fosse encontrar alguma resistência para mudança de paradigmas, mas não pensei que fosse tão difícil como está sendo. O acolhimento foi horrível. Estritamente instrumental por parte da gestão e carregado de estereotipações de alunos por parte dos professores antigos. Os alunos me receberam com muita curiosidade e interesse. No geral me senti como um operário. Não senti nenhum esforço por parte da escola em nos (professores recém-contratados) manter como parte da equipe, que valorizasse a nossa condição de concursado em detrimento dos inúmeros contratos temporários que tinham. Acreditava que seria diferente, pois ter professores efetivos é condição propícia para o desenvolvimento de projetos. Penso até que a chegada de professores efetivos novos no meio do ano seja um tanto frustrante para a escola e neste sentido a falta de interesse em manter vínculos com os novos pode ter tido este fato como base.

Em sua fala, a professora B também menciona elementos que apontam para a necessidade de movimentos colaborativos entre docentes experientes e docentes em iniciação.

O acolhimento na primeira escola em que fui recebida foi assustador, a escola passou má impressão dos alunos. Penso que os gestores não são preparados para lidar com a parte administrativa e nem com recursos

¹ Os três professores pesquisados serão referenciados: Professor A, B e C.

humanos, na maioria das vezes passam a impressão de burocratas que valorizam apenas o poder hierárquico.

As ações individualistas e as regulações externas no trabalho pedagógico intervêm, muitas vezes, de modo a fragilizar melhorias no desenvolvimento profissional dos professores. Gatti (2010) explica que é preciso superar a visão de professor do senso comum e concebê-lo em sua profissionalidade como alguém que tem "condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos". (p. 1360)

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. (NÓVOA, 2009, p. 38)

Os referidos primeiros anos de exercício docente trazem à tona a antiga dicotomia tão arraigada na cultura educacional brasileira: teoria *versus* prática. Em um mapeamento de propostas curriculares de 71 cursos presenciais de Pedagogia, Gatti (2010) caracteriza e clarifica o que é proposto nos currículos dessa licenciatura. De maneira geral, há grande reincidência na abordagem de aspectos teóricos sobre o "porquê ensinar" mas não se percebe um aprofundamento nas disciplinas de formação específica do ofício docente.

A dicotomia teoria *versus* prática se apresenta de forma recorrente, em variados graus, na fala dos três professores pesquisados ao se referirem à sua formação acadêmica.

Escolhi a licenciatura ainda na triagem dos cursos de graduação que na época, de acordo com o meu juízo, me encontrava em condições de ser aprovado. Cursei 2 anos de Letras e me senti voltando a ser aluno do ensino médio, tendo que decorar coisas sem sentido, etc. Então mudei para pedagogia e senti que minha qualidade de vida tivesse melhorado. (Professor A)

O professor A apresenta a escolha pela licenciatura motivado pela grande possibilidade de ingresso na graduação em uma Instituição Pública de Ensino Superior, mas, ao perceber que tal formação não lhe parecia significativa, optou por fazer a mudança de curso, se sentindo mais contemplado pela carga ideológica apresentada na formação em pedagogia, conforme nos diz:

Acredito que seja um curso de qualidade tendo em vista seu foco crítico e ênfase para a atuação no ensino público. Alguns professores da graduação fizeram mais do que me exigir conteúdos (conhecimentos fragmentados) e investiram numa carga ideológica pesada. (Professor A)

A professora B, por sua vez, graduada em Letras, optou por fazer a segunda graduação, em Pedagogia, pela maior oportunidade de emprego nesse tipo de licenciatura e associa a qualidade da Instituição Privada de Ensino Superior em que estudou ao preparo oferecido para aprovação em concurso público, sem registrar momentos formativos para o exercício docente.

A professora C, graduada em Pedagogia em Instituição Pública de Ensino Superior, reforça a presença da dicotomia teoria *versus* prática ao relatar que, mesmo contando com espaços para formação prática do exercício docente, os momentos formativos não aconteciam em articulação com esses espaços.

Avalio como boa a graduação em pedagogia nessa instituição, pois deixou a desejar em alguns aspectos, como por exemplo, na quantidade de aulas práticas, haja vista, a universidade possui um Núcleo de Desenvolvimento Infantil e um Colégio de Aplicação que poderiam ser utilizados como uma extensão da sala de aula. (Professora C)

Sobre os momentos de prática docente em ambiente escolar durante a graduação, novamente aparecem recorrências nas falas dos professores: o estágio se constituiu no único momento favorável para o exercício docente. Os professores A e B se limitaram a citar a realização do estágio durante a graduação, enquanto a professora C apresentou elementos que, por meio de sua expressão, caracterizamos como significativos e indicadores de sentidos subjetivos de satisfação.

Minha experiência na área da educação começou em 2007 quando ingressei na faculdade. Trabalhei os 4 anos da graduação como estagiária na educação infantil e considero a melhor experiência, pois tive a oportunidade de aplicar muito da teoria da sala de aula. (Professora C)

Frequentemente, os momentos de estágio supervisionado em ambientes escolares se estabelecem como espaços de mera observação de um número mínimo de aulas ao invés de se constituir como participação legítima dos professores em formação dentro da escola. Gatti (2010, p. 1371) corrobora esse pensamento ao comentar que

as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Todavia, há que se reconhecer o outro lado dessa participação: professores em formação que participam ativamente dos diversos momentos educativos das escolas e, ao receberem o diploma, são efetivados nestas escolas cujo exercício profissional era em caráter de estágio supervisionado. Este é o caso da professora C que, depois de quatro

anos como estagiária, foi contratada pela escola como professora regente ao concluir a graduação em Pedagogia.

A necessidade de autoreflexão sobre o "eu, professor" se clarifica na fala da professora C que, quando questionada sobre como percebe sua prática docente, se limita a falar sobre a turma e não particulariza sua ação docente no âmbito pedagógico.

Quando peguei a turma tive muitos problemas, principalmente relacionados a comportamento e indisciplina. A turma estava jogada, sem regras, limites o que prejudicava o desenvolvimento da turma em relação a aprendizado. O ponto de partida foi o diálogo, pontuar com os alunos o que era prioridade naquele momento. Foi um período bastante difícil, mas hoje posso dizer que nossa relação é boa. Transformamos os obstáculos, os conflitos em experiências positivas. (Professora C)

Nóvoa (2009) enfatiza a importância de se recuperar a identidade docente. É fundamental que os professores tenham o autoconhecimento gerador de momentos formativos, e, não que os momentos formativos, muitas vezes sem sentido à carreira docente, sejam imposição ao ofício de professor. A assunção da identidade docente está estreitamente relacionada com avocar a presença pública destes professores em espaços de debate e construção do ambiente escolar desde os momentos formativos na graduação.

Fontana (2000, p. 105) enfatiza que não "somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos" e, por isso, no processo de construção do "ser professor" é fundamental compreender as singularidades do ser humano que desempenha esse papel profissional. Enxergar-se na plenitude de sua constituição humana, percebendo suas possibilidades e dificuldades, é um passo na caminhada docente em direção a compreensão das possibilidades e dificuldades dos alunos e sujeitos presentes na escola. A professora B evoca essa relação entre ela, "sujeito que ensina", e seus alunos, "sujeitos que aprendem", ao expressar sua percepção da prática docente.

Penso que ainda tenho muito a aprender, faço um esforço enorme para que o aluno desenvolva no mínimo de acordo com o esperado para a série em que esteja cursando. Procuro sempre dialogar e manter uma postura de autoridade sem autoritarismo, penso que os alunos precisam ser valorizados no mínimo que fazem. (Professora B)

O professor A também avoca a relação professor-aluno caracterizando-a de maneira coletiva em que os processos e momentos de sala de aula serão construídos em conjunto, visando a participação autônoma e dialógica de todos.

Minha ação é muito voltada para processos emancipatórios e dialógicos que possam fomentar a autonomia. Um tanto incipiente no que diz respeito ao trato com as potencialidades que se apresentam cotidianamente na turma. Vivo transitando por movimentos de regulação e emancipação, numa tentativa constante de evitar meus autoritarismos. (Professor A)

É interessante notar que nas três diferentes falas e percepções sobre o "eu, professor" aparece a preocupação pela fuga do autoritarismo em sala de aula, chamando para si o desafio de um trabalho coletivo e dialógico com a turma.

Fontana (2000, p. 108) identifica os "tempos de iniciação, repleta de 'boas intenções', 'olhar crítico' e quase nenhum saber fazer" como momento de experimentações do professor em relação a si mesmo, a escola e aos alunos.

Seguindo os rumos das contradições presentes na escola, Fontana (2000, p. 109) alerta que, embora "ela seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho". A divergir de outras profissões, não se encontra nesse momento inicial um processo formativo para que os professores conheçam a estrutura organizacional do sistema de ensino em que vão trabalhar. O que ocorre em determinada parcela do ambiente escolar da rede pública são conversas informais e avisos esporádicos sobre o funcionamento da escola. Porém, mais "do que ouvir explicações ou sugestões, poder manifestar-se a respeito do próprio trabalho, reconhecendo-se nele, poder pensá-lo e pensar-se nele" (p. 111) é imprescindível na construção da identidade docente, de maneira autônoma e reflexiva. Essa construção nos conduz a outro ponto do trabalho docente: a coletividade.

Sobre o aspecto do trabalho coletivo entre docentes, as professoras B e C expuseram sua busca por uma relação amistosa no ambiente profissional, apesar de relatarem divergências ideológicas com alguns colegas. O professor A expressou sua subjetivação a respeito de alguns impasses, preferindo se abster de situações que ele discordasse.

Minha postura é muito individualista e meu distanciamento do meu grupo de trabalho foi se dando em decorrência de como as concepções e intenções pedagógicas foram se mostrando diferentes e quase antagônicas.

A coletividade docente não se configura como a junção indiscriminada de vários professores. Antes, ela se constitui como uma unidade em que as singularidades e experiências profissionais se traduzam em uma conjuntura cujo sentimento de pertença tenha por objetivo a partilha e reflexão grupal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de constituição do "ser professor" é um movimento contínuo em toda a vida profissional docente mas, certamente, tem o seu auge nos primeiros anos de atuação na escola.

É importante clarificar o teor da crítica feita neste artigo: por menor que seja a variedade de momentos teórico-práticos no ambiente escolar durante a graduação ou ingresso docente, o que se questiona é: como eles têm sido construídos? Eles têm acontecido, primeiramente, por necessidade da aprendizagem docente ou, unicamente, por serem requisitos de um curso de licenciatura? Tal crítica nasce da inquietação sobre o que é ser professor.

Durante a graduação, os momentos de estágio também são momentos de formação, tanto prática, quanto teórica e reflexiva. Devem ser construídos em uma parceria universidade-escola e possibilitarem, sobretudo, a participação ativa do professor em formação. As situações advindas desses momentos devem facultar não apenas uma análise do outro em seu exercício profissional, mas, uma autoanálise desse professor em formação. Os momentos de autorreflexão, de olhar para a própria prática, é que possibilitam uma configuração mais compreensível e significativa de formação da identidade desse professor.

No ofício docente, sugerimos a parceria professor em formação e formador de professores. A rede escolar pode facilitar a inserção desse profissional ao prover formação inicial com tutores que ensinem e acompanhem os professores iniciantes em sua prática pedagógica. Demarcamos, sobretudo, a importância da coletividade na construção do trabalho pedagógico significativo para todos os sujeitos do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. – (Estratégias de ensino; 8).
- CUNHA, M. D. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.
- FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00. Pp. 103-119.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em Janeiro de 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Trad.: JOSCELYNE, V. L. M. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. O sujeito que aprende – Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2008.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thompson, 2005.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.

MADEIRA COELHO, C. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thompson, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** – Campinas: Ed. Alínea, 2006.

SCOZ, B. J. L. Aprendizagem e Ensino de Professores: sentidos subjetivos. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.