

## 6

### Ofício docente: entre a “casa”, a “rua” e o “quintal”, modos de perceber o mundo, de ser e de fazer

Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.

(Miguel Arroyo)

Depois de ter apresentado e analisado a identidade da escola-da-dona-Clair e dos seus professores com “mais tempo de casa”, discuto neste capítulo o ofício docente, ou seja, as maneiras como os professores realizam seu trabalho neste local, destacando a força da dimensão pessoal (do privado, das histórias singulares) e da dimensão profissional (do público, do contexto comum).

Frente ao *ethos* da escola-da-dona-Clair, sigo guiada pela gramática de espaços e tempos da sociedade brasileira concebida por Roberto DaMatta (1997, p. 48), para quem “qualquer evento pode ser lido (ou interpretado) por meio do código da casa e da família (que é avesso à mudança e à história, à economia, ao individualismo e ao progresso), pelo código da rua (que está aberto ao legalismo jurídico, ao mercado, à história linear e ao progresso individualista) e por um código do outro mundo (que focaliza a idéia de renúncia do mundo com suas dores e ilusões e, assim fazendo, tenta sintetizar os outros dois)”.

Lembro que a idéia básica deste estudo é a de que o trabalho docente realiza-se no cruzamento da trajetória pessoal dos professores, caracterizada como o “mundo da casa”, com o contexto onde exercem seu ofício, o “mundo da rua”. Nesta perspectiva, as disposições profissionais dos professores são uma síntese viva (Lelis, 2001b) de um conjunto de experiências familiares, de processos de formação escolar, e também das marcas das culturas das organizações escolares nas quais construíram (e ainda constroem) uma forma de ser professor, singular, intransferível, porque pessoal. A síntese seria, neste caso de pesquisa, resultado das vivências nos espaços entre “a casa” e “a rua”.

Com o intuito de analisar modos de exercício do trabalho docente, dialogo muitas vezes com Tardif (2002, 2005), que me propõe constituir “um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida” (Tardif, 2002, p.224).<sup>1</sup>

A natureza do denominado “saber pedagógico” tem sido o tema de muitos estudos e questionamentos, constituindo mesmo “um dos capítulos mais apaixonantes e importantes da história da profissão docente”, percepção de Nóvoa (1991a) que compartilho.

Uma vez que quero interpretar os modos de trabalhar dos docentes, parto da crença de que há no cotidiano da organização escolar uma diferença entre as maneiras de olhar dos distintos atores, quando engajados na ação. Nesse sentido, concordo com Boudon (1989), quando ele afirma que a racionalidade da ação dos atores institucionais é o produto de uma tensão conjunta de efeitos de situação, que compreendem os efeitos de posição e de disposição.

Começo o capítulo por determinar o “mundo da casa” dos docentes, na categorização de DaMatta (1997), suas vivências particulares, pessoais e que tenham influenciado suas maneiras de pensar, sentir e agir como professores. O que será analisado neste segmento são os efeitos de disposição dos professores, experiência vivida antes do exercício da profissão, exercício este considerado o “mundo da rua” e abordado num segundo momento.

Por *efeitos de disposição* Boudon (1989, p. 134) entende “o conjunto de uma experiência e de um saber anteriormente adquiridos, mobilizados pelo agente na interpretação de todo e qualquer fenômeno social”. Eles dependem das disposições mentais, cognitivas e afetivas desse ator, e que são sempre, em parte, pré-formadas por uma socialização passada. Isto quer dizer que os agentes sociais estão socialmente situados, ou seja, que possuem papéis sociais e, em razão de processos de

---

<sup>1</sup> Tendo realizado inúmeras pesquisas nos últimos anos no Canadá acerca do saber dos professores, o autor fornece muitos elementos para uma “epistemologia da prática profissional” da categoria, muito pertinente a este estudo. Como ele, acredito no dever do pesquisador sobre o ensino-aprendizagem registrar o ponto de vista dos professores, além dos conhecimentos e o saber-fazer por eles criados e mobilizados na ação cotidiana. Considero o professor como um sujeito que assume uma prática a partir dos significados que ele mesmo dá. Significados que importa conhecer.

socialização, interiorizam um certo número de saberes e representações. O que os faz, assim, sujeitos a efeitos de situação (idem, ibidem, p.123).

Os efeitos de posição, apresentados na seqüência do capítulo, dependem da posição que um ator ocupa num contexto determinado, e condicionam seu acesso a informações pertinentes. Vimos que há professores que atuam mais no espaço da “casa”, outros, no da “rua”, e ainda alguns que vêm a escola majoritariamente com a perspectiva de quem está no espaço do “quintal”. A posição social do agente implica em efeitos de perspectiva, quando "um objeto pode ser percebido de vários pontos de vista diferentes e quando as imagens correspondentes a estes diferentes pontos de vista são, elas mesmas, diferentes" (Boudon, 1989, p.128). Por sua vez, os efeitos de perspectiva estabelecem uma nova série de efeitos, chamados de efeitos de distância, medidos pelo distanciamento entre o agente e o objeto de interação. Quanto mais longínquo o objeto estiver do agente, menos inteligível parecerá o seu comportamento.

## 6.1

### No “mundo da casa”: efeitos de disposição

Mas posso garantir que é uma ampla e acolhedora morada, onde espero receber com honradez e carinho, revelando a fonte de cada peça e procurando iluminar de melhor modo possível seus corredores e porões. (Roberto DaMatta)

Para Boudon (1989), o social em que estão inseridos os atores não os produz (como acreditava Bourdieu), mas, sim, influencia seus modos de pensar e agir, através do processo de aprendizagem formal e informal a que são submetidos desde o nascimento<sup>2</sup>. As disposições, assim, parecem ser compreendidas através dos efeitos

---

<sup>2</sup> Reconheço que a sociologia da educação de Bourdieu constitui, ainda hoje, um dos mais importantes paradigmas usados na interpretação sociológica da educação. Embora faça uso de parte dela neste estudo, discordo das suas críticas às abordagens “subjetivistas” e do excessivo viés funcionalista de suas idéias. Neste sentido tendo a concordar com Boudon (1989), para quem as disposições não produzem o agente, mas são, antes, situações mobilizadas à compreensão do objeto com que se interage. Desta maneira, não transforma o ator em sonâmbulo (p.282-83), mas em detentor de saberes sociais que indicam caminhos à apreensão, trabalhados ou não pelo agente através da reflexão que processa a sua ação.

do processo de cognição, os quais dispõem o ator a um saber prévio que intermedeia a ação e lhe indicam um caminho de perceber e compreender. O ator, deste modo, pode construir sua ação pela reflexão, sendo, então, criador e recriado a cada ato, porque está sempre em movimento entre os recursos cognitivos à sua disposição e a uma possível reflexão. Os resultados da ação seriam produtos de escolhas racionais do ator a cada ação ou grupo de ação e, neste sentido, são sempre indeterminados. Seus atos são produtos de escolhas compreensíveis e racionais e levam a saberes.

Não há um consenso em relação à natureza desses saberes dos professores<sup>3</sup>, adquiridos durante a socialização pré-profissional, segundo Tardif (2002), mas o autor os define como desempenhos e capacidades sociais e culturais dos indivíduos:

A idéia de base é que esses ‘saberes’ (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através da imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (Tardif, 2002, p.71).

Tais conhecimentos, competências, crenças e valores, interiorizados pela convivência inicial, estruturam não somente a personalidade, mas também as relações com as pessoas, e são reatualizados e reutilizados na prática do ofício docente.

---

<sup>3</sup> Fala-se em saber prático (Elba, 1994) saber prático e pessoal (Fenstermacher:1994, apud Tardif, 2002), saber em ação (Schön, 1995), saber do conteúdo pedagógico (Shulman,1986), saber profissional (Wideen,1996), saber da experiência (Tardif et al,1991; Tardif, 2002), entre outras, para se descrever este reservatório de saber comum, fruto da socialização dos professores. Destaco, de Shulman, o conhecimento do conteúdo pedagógico, capaz de dar respostas às seguintes perguntas: “De onde vêm as explicações dos professores? Como os professores decidem o que ensinar e como representar este conteúdo, como questionam os alunos sobre isso, e como lidam com o problema da falta de compreensão?” (Shulman,1986, p.8). Também dele, o *conhecimento estratégico*, fruto da reflexão do professor sobre sua prática, reflexão esta que lhe proporcionará a capacidade de entender sua profissão e comunicar às pessoas as razões de suas decisões e ações. O *conhecimento pedagógico da matéria ensinada* está além dos conhecimentos disciplinares, chegando à dimensão do conteúdo da matéria para ensinar.

Perrenoud (2001), por sua vez, traz a idéia de que as competências profissionais exigem muito mais que saberes, e na frente do debate está a separação entre saberes eruditos ou saberes construídos na experiência. Para o autor, no conjunto das competências de um profissional, há saberes ou conhecimento, mas “Ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-las, as competências são *capacidades de ação*” (Perrenoud, 2001, p.139). Resolvi me esquivar de trazer este debate para o centro do estudo e considerar os saberes dos professores como suas capacidades de buscar, encontrar e aplicar respostas apropriadas a cada contexto.

A literatura mais recente sobre a construção das disposições profissionais dos professores aponta para, como já disse no início deste capítulo e baseada em Lelis (2001b), a existência de uma síntese viva de, entre outras, um conjunto de experiências familiares e de processos de formação escolar. Ou o “mundo da casa”.

### 6.1.1

#### A força das experiências familiares

Mamãe era professora, na época chamada primária, de uma escolinha municipal, com quarenta e poucos alunos (...).E não eram crianças como a gente vê hoje, era tudo mais marmanjo. Era do lado da minha casa. Aquilo ali era o nosso *metier*, era o ambiente em que a gente vivia. A escola era mamãe!  
(professora Bel - séries iniciais)

Minha mãe era praticamente semi-analfabeta. Mal sabia escrever o nome. Mas meus irmãos todos tiveram oportunidade de estudar. Todos que quiseram estudaram, até se formar. Só não foi quem não quis. (professora Isaura- língua portuguesa e literatura)

O espaço social da família constitui uma matriz poderosa de percepção, apreciação e de aprendizagem de ações, especialmente porque é o meio responsável por inserir o indivíduo no grupo social do qual ele faz parte. A família é o primeiro mundo exterior com o qual mantemos contato e, como disse Bakhtin (1992, p.278), de onde vem “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência”.

Devo recordar que as origens sociais e econômicas da maioria dos professores eram de famílias dedicadas à produção rural. Três como grandes produtores de café e líderes políticos da região, a grande maioria como pequenos produtores (cinco) e três como trabalhadores agrícolas assalariados. Embora saiba que as famílias e as pessoas não se reduzem à sua posição de classe social<sup>4</sup> e que são muitos os aspectos e as

---

<sup>4</sup> Idéia esta que contrasta com a de Bourdieu, para quem o peso da origem social sobre os destinos escolares se daria via volume e estrutura do capital econômico (em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso), mas também do capital social (o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família), além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, ainda, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”, este sendo o elemento da bagagem familiar de maior impacto na definição do destino escolar (Bourdieu, 2004).

influências sociais que se inserem nessa discussão (os hábitos culturais e étnicos, a região geográfica, a produção econômica, entre outros), considero que tal distinção ajuda na compreensão do exercício do magistério na escola-da-dona-Clair, uma vez que o modo como acontece a ligação do professor com a cultura “rural” vai modificar a maneira de ele ocupar as posições dentro da escola, em especial suas relações com os estudantes e com a direção.

No que se referem aos vestígios dos processos de socialização pré-profissionais, numa perspectiva mais geral sobre o grupo estudado, posso dizer que emergiu a força dos investimentos de suas famílias na escolarização dos professores, de uma maneira mais ou menos direta, seja no abrigo de professoras que moravam distantes na sua própria residência (Pilar e Iracema) ou de seus avós (Tarsila e Iara), seja na avó-leiga que montou uma escolinha rural (William), ou, ainda, na história de Jéferson e de sua “maravilhosa” mãe, mulher culta, que falava francês fluentemente, professora em Vista Alegre, com quem ele “angariou” tudo que tem de bom, toda a sua formação moral e ética, “dignidade, honradez, verdade, ser justo”.

No caso de Bel, penso que a mãe ganhou do pai, fazendeiro e político influente, uma “escola da fazenda”, descrita por Demartini (1988) como comum no interior brasileiro desde o início do século XX e sofrendo pressões externas diretas da unidade econômica e social, o que a fazia mudar, por exemplo, o calendário, em função da colheita, ou até mesmo funcionando somente quando o fazendeiro queria.

Entretanto, aprofundando um pouco mais a análise, como mostram as falas das professoras Bel e Isaura que iniciam este segmento, observa-se que há no grupo de professores estudados pelo menos dois tipos de influência familiar: além da professora Bel, sete outros professores têm diretamente vivências em famílias cujas mães, tias e irmãs foram professoras, duas delas leigas, como é o caso de Jéferson e de William; Isaura, Aquiles, Carmela e Maísa provêm de famílias com pouco ou nenhum acesso à escola.

Isto implica dizer que a educação escolar, no caso do primeiro grupo de professores, oriundos de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, como pode ser obviamente deduzido da história de Mariana, filha de dona Clair: “Mamãe sempre foi professora e a gente vivia muito

dentro da escola. Nem sei se isso influencia. Sei que convivi muito dentro da escola. Mamãe sempre trabalhou, levava a gente quando éramos pequenos, porque não tinha com quem deixar”.

Outro exemplo desta influência familiar vem de Tarsila, cuja tia Pilar<sup>5</sup> costumava acompanhar, a passeio, quando menina, ao trabalho docente em uma escola multisseriada longínqua, e sobre quem declara que “costumava se abaixar pra ouvir a criança que estava falando com ela”, mostrando sua importância, o que “levanta a auto-estima da criança”. Hoje, Tarsila senta na carteira de seus alunos para juntos fazerem as leituras. Sobre aquele tempo de menina, ela comenta que adorava o passeio, que “tinha fissura por aquilo”, pois “parecia que já sabia fazer”. Recorda que gostava do convívio com as crianças cujos cadernos tinham figurinhas<sup>6</sup>.

A força da família pode ser percebida igualmente na história de Bel. Ela conta de como aprendeu a ler em casa, dentro da fazenda do avô, onde ficava a sala de aula da mãe, que fazia em casa o chamado sabão de barrela, e embalava-os em pedaços de jornal já velhos, que Bel cortava em quatro e ia lhes entregando para embrulhar:

Lá era muito frio, ventava, tinha garoa e eu me lembro como se fosse hoje. Estava em cima da mesa, arrumando o sabão com mamãe e eu li num pedaço de jornal velho que era o homem pisando na lua. Eu me lembro direitinho que eu li *lua* e que não sabia ler *homem*. Nisso, meu avô materno estava chegando e ficou ‘me dando corda’ e eu fui lendo várias palavrinhas do jornal. Pronto. Não tive dificuldades com letras. A gente não aprendia o alfabeto primeiro. Nem sei te contar como aquilo aconteceu. (Bel – séries iniciais)

Embora não consiga precisar como aconteceu aquela aprendizagem, a professora teve certamente sua postura pedagógica modificada com essa vivência neste *metier*. Hoje ela conta de como faz a introdução de um conteúdo disciplinar novo, com o uso de gravuras de jornais, em forma de desafio, como que “dando corda” para os estudantes, como fez seu avô com a menina Bel:

---

<sup>5</sup> Lembro que Pilar também é sujeito desta pesquisa.

<sup>6</sup> Interessante observar que, quando cheguei à escola e conheci Tarsila, ela pediu-me para arrumar-lhe figurinhas diferentes para ela colar nos cadernos e trabalhar a escrita de palavras diversas com seus estudantes.

Primeiro eu faço um levantamento de hipóteses sobre qualquer assunto. Geralmente eu uso muito jornal, porque é uma coisa diferente. (...) Eu acho que desequilíbrio aquilo que é muito certinho nele. Quando eu me proponho a esse tipo de desequilíbrio, eu quero uma resposta sobre que caminho eu vou seguir. Ali eu vejo muitas dúvidas deles. (Bel - séries iniciais)

Outra disposição percebida na lembrança de Bel, mas que também aparece claramente na história de Iara, sua irmã Tarsila e tias Iracema e Pilar, está ligada à leitura no meio familiar. Ela conta como os primeiros livros infantis que eu leu foram emprestados por Iara<sup>7</sup>, uma das professoras que moravam na casa (“grande e financeiramente organizada”) de seus avós:

Só lembro que Iara era uma mulher grande para mim (talvez naquela época), com cabelo compridão, preto, super brilhoso, que eu admirava demais! E aqueles livros dentro de uma bolsa de palha, que ela usava na escola. Quando ela ia para a família, trazia cheia de livros: Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan. Foi dali, naquela época, que ganhei meu primeiro livro de história, que ainda tenho: Os Irmãos Bichanos. Uma turma de gatinhos e a vida deles. Inclusive, tem a minha letra quando eu estava aprendendo a escrever meu nome e tentando escrever os dos meus irmãos.

Sempre a-do-rei. Os de ciências, principalmente. Eu tinha uma curiosidade de saber sobre o corpo humano, as doenças, como evitá-las. O que eu podia fazer para me proteger e ter cuidado com a natureza. Adorava isso. E o meu filho gosta disso. A escola fez uma arrumação e deu alguns livros para as crianças levarem para casa. Meu filho escolheu um livro de ciências e todo dia quer que eu leia um pouco com ele. Ele fala: “mãe, me dá aula de ciências?” Eu me lembro demais de mim nessa época! (Iara - ciências)

Ao tentar explicar o sucesso escolar nos meios populares franceses, buscando as razões do improvável, movimento similar ao que empreendi quando do início desta pesquisa de doutorado, Lahire (1997) conclui que uma relação íntima com a cultura escrita constitui um dos fatores que podem favorecer o sucesso escolar nos meios populares, uma vez que afeto e livros não são duas instâncias separadas, mas que estão associadas.

Iara e Bel parecem comprovar esta perspectiva, pois, além de percursos escolares brilhantes, têm no incentivo à leitura um forte instrumento de trabalho hoje. Bel diz que faz leituras diárias, e justifica a prática deste modo:

Quando eu leio todos os dias, estou deixando com eles uma série de arquivos e numa hora que ele vai precisar escrever ele vai buscar nesses arquivos. Pela minha

---

<sup>7</sup> E que, como já disse nas narrativas, inspirou a escolha do nome-fictício da professora estudada.

experiência, sei que ele melhora muito na escrita. Ele começa a ter assuntos. (Bel – séries iniciais)

Iara revela como ao abordar um conteúdo novo procura reunir e sistematizar os saberes dos estudantes, a partir de comparações com o já conhecido. Depois dessa prática, ela costuma conduzi-los à leitura coletiva do livro didático, pois considera “muito interessante ver como o autor se refere àquilo, as palavras, os termos que usa”. Ao preparar as aulas, procura ler livros para depois “colocar para eles a experiência sobre uma coisa que vi, que sei como funciona”.

Por outro lado, para o segundo grupo de professores citados, a educação escolar significava, em princípio, algo estranho e distante ao meio familiar. Acontece que, contrariando a crença de Bourdieu (2004), para quem os membros das classes populares, pobres em capital econômico e cultural, tenderiam a investir de modo moderado no sistema de ensino, porque as chances de sucesso seriam reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar), as famílias de Isaura, Carmela, Aquiles e Maísa apostaram em seus filhos e netos. Provavelmente como uma maneira de eles mudarem o destino econômico e social da família, passando a “ser alguém na vida”, como relata Isaura sobre sua avó:

Ela era uma pessoa muito importante na minha vida. Era uma grande mulher, uma mulher muito forte, muito sábia, muito inteligente, apesar de praticamente não ter tido nenhum estudo na vida. Eu acho que a minha formação moral mesmo, até mesmo profissional..., mesmo ela não tendo nenhum tipo de formação ela foi muito importante. Importantíssima. Teve muita influência na minha vida. (...) Por ela não ter tido a chance de estudar, de se formar, e minha mãe também não, ela sempre achou que estudar era muito importante. (...) tinha que ter uma profissão, tinha que estudar, me formar em alguma coisa. (Isaura – língua portuguesa e literatura)

Além de Isaura, Aquiles, Carmela e Maísa são as únicas pessoas de suas famílias que dizem ter escolhido e conseguido avançar no processo de escolarização, a ponto de chegar à universidade. Para Nogueira e Nogueira (2002, p.6), isso significa que “os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor de seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebiam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito”. Todos os professores entrevistados

se referiram a um certo investimento feito por suas famílias para que pudessem avançar na escolarização, mas as estratégias utilizadas foram muito diferenciadas.

Entretanto, há de comum nas histórias uma certa influência dos membros familiares na formação moral e ética dos professores, como evidenciam as falas anteriores de Isaura, de Jéferson, mas que também aparece nas histórias de Sofia e de Mariana sobre seus avós e pai, respectivamente. Mariana ainda releva a influência do pai na sua personalidade e esta no exercício do ofício:

(...) a relação com meu pai e minha mãe, eles fizeram o meu jeito de ser assim. Meu pai foi sempre uma pessoa muito verdadeira, (...) muito positivo! Eu aprendi isso muito com ele. (...) assim, por exemplo, tem dia que a pessoa chega e diz: “Mariana, vamos fazer isso assim, assim” Eu digo: “Isso não vai dar certo não!” (...) Dizer aquilo que pensa, (...) é ser verdadeiro. Verdadeiro naquilo que você pensa, naquele momento. Mas depois eu até posso dizer: “não, gente, eu pensei diferente e aquilo pode dar certo”. (...) Papai era muito assim, de dar uns ‘de-repentes’. Lá em casa se falava que deu ‘olavite’(...), estar muito bem e dar vontade de ir embora [risos]. Ou tem que resolver e tem que ser naquela hora. Isso é muito papai também. Mamãe é assim mais calma. (...) De mamãe, herdei [silêncio]. O que eu herdei de mamãe? Eu falo tanto que sou igual a ela!!! [silêncio] O jeito, o jeito de ser. [silêncio] Fisicamente também sou igual a ela. Às vezes, eu faço assim com mão e até eu mesmo acho igualzinho a dela. (Mariana - Geografia)

Ainda que em contexto diferente, o fato coincide com revelações de pesquisas sobre a importância da história de vida dos professores feitas por Lessard e Tardif (1996), Tardif e Lessard (2000), Raymond et alii (1993)<sup>8</sup>, que apontam que o saber-ensinar tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão, na medida em que este saber exige conhecimentos de vida que dependem da personalidade dos atores.

O certo é que a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem nas pesquisas como uma fonte de influência muito importante que modela a postura do professor em relação ao ensino (Tardif, 2002). Nesta mesma obra, o autor cita trabalhos em que os professores falaram da “origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor” (Tardif, 2002, p.75). Como introduzi no capítulo 5, dentre os quinze professores estudados, o desejo de se tornar professor, desde criança, foi apenas de Bel e de Carmela. Esta conta de suas brincadeiras infantis, no quintal de sua casa, onde funcionava a “escolinha da professora Carmela”. E se recorda que a

---

<sup>8</sup> Citadas por Tardif (2002).

mãe, costureira analfabeta, contava de como os antigos falavam que de acordo com o que se faz com seu umbigo vem a sua profissão, e que Carmela tinha o umbigo enterrado com uma letra A, porque sempre que a perguntavam o que ela queria ser quando crescer, ela respondia: “professora”.

Para vários estudiosos do ofício docente, há mais continuidades que rupturas entre o conhecimento profissional do professor e as experiências ditas pré-profissionais, aquelas que, inspirada em Roberto DaMatta, estou nomeando de experiências do “mundo da casa” dos professores, sua existência privada, particular, que se estendem, para além da família, aos processos de formação na escola.

### 6.1.2

#### **A força da formação escolar**

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas-e, portanto, em seu futuro local de trabalho- durante aproximadamente 16 anos. Ora, tal imersão é necessariamente formadora. (Maurice Tardif)

Tendo considerado durante toda a pesquisa a escola como um lugar privilegiado, uma forte referência na vida dos professores, procurei, durante as entrevistas, abordar as lembranças que eles têm de suas escolas, de seus professores e de suas experiências enquanto alunos.

A literatura informa que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém de sua socialização enquanto estudantes e que esse legado permanece forte e estável através do tempo (Tardif, 2002). Portanto, busco identificar vestígios dessa experiência nas identidades e nos estilos de trabalhar, especialmente com as pessoas dos professores que tiveram. Que tipo de escola freqüentaram e quais modelos de professores marcaram, de modo positivo ou negativo, suas concepções de professor e de ensinar são as perguntas de saída.

#### 6.1.2.1

#### **As escolas freqüentadas e a escola-da-dona-Clair**

Treze dos quinze professores pesquisados estudaram os primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas na região de Vista Alegre, numa época em que a escola pública ainda era considerada de boa qualidade e que a oferta de ensino particular era menor e destinada majoritariamente ao atual ensino médio. Uma exceção é Maria, cuja vida escolar foi toda vivida em escolas particulares. Outra é Aquiles, que estudou na periferia do município do Rio de Janeiro, nos anos de 1960.

Também treze professores freqüentaram o curso Normal, particular, menos Aquiles, professor de educação física e William, de História, que cursaram apenas a faculdade e um curso de especialização em suas áreas disciplinares. Dos treze, sete terminaram os estudos universitários e Carmela faz atualmente uma faculdade de Pedagogia a distância, sendo que apenas Sofia freqüentou uma universidade pública na cidade de Niterói. Lembro que tal realidade tem menos a ver com a condição econômica ou de gênero do que com a existência de oferta de estudos na região, dentro do quadro analisado como “a escolha da não-escolha” (Lelis, 1996)<sup>9</sup>, e bem ilustrado nesta fala de Iara: “se tivesse faculdade por aqui, queria ser enfermeira. Nunca pensei em ser médica, porque não sou muito de sonhar com o impossível não”.

Um dado do percurso escolar muito marcante do grupo pesquisado é que seis professores são ex-alunos da escola-da-dona-Clair, sendo que, destes, quatro são ex-alunos da própria dona Clair, por quem foram alfabetizados, fato que impacta as concepções atuais sobre a escola e o ofício. Como relatei no capítulo anterior, Iara, Tarsila, Iracema e Pilar lembram de como a escola era um local de encontro, de brincadeiras, uma continuação de suas casas. Sofia, por sua vez, fala, demonstrando o que parece um certo orgulho, de como considerava o ensino de qualidade:

Eu estudava no Viola. E minha primeira professora foi tia Clair<sup>10</sup>. Fui muito bem alfabetizada por sinal. Porque quando fui para outro colégio, na cidade, já na segunda série, eu lembro que logo no início a professora já achou diferença em mim, porque eu era a única que sabia ler, escrever e fazer conta com a maior facilidade. Enquanto os outros alunos tinham dúvidas, eu já estava bem alfabetizada, bem encaminhada. Já naquela época, a nossa escola era uma boa escola. (Sofia)

---

<sup>9</sup> Confronte capítulo 5.

<sup>10</sup> A professora Sofia é sobrinha de dona Clair.

Em sua história de vida, esta professora mostra, ainda, uma grande disposição para o estudo, característica narrada espontaneamente por outros seis professores, muitos dos quais desejam voltar a estudar no futuro. Isaura, Jéferson, Pilar, Bel, Mariana e Isaura tiveram como característica comum no percurso escolar serem curiosos, adiantados nos estudos e/ou gostarem de conhecer vários assuntos, como mostro nestas falas pinçadas entre as histórias:

Sempre gostei de várias áreas. Essa foi até uma dificuldade, quando fiz vestibular, escolher uma determinada área. Eu fiz para Matemática. Quando eu passei e fui fazer a matrícula, eu me matriculei em História. No primeiro dia de aula, eu mudei para Letras. Eu não estava indecisa, mas é que gostava de todas as áreas. (Isaura- língua portuguesa e literatura)

Se não fosse professor, com toda sinceridade, sem falsa modéstia, eu não sei o que seria, mas qualquer que fosse eu seria dedicado e coerente naquilo que eu teria escolhido. (Jéferson - história)

(...) sinto falta da cultura, do conhecimento. E eu me propus a voltar para a cultura geral, que vou ler, procurar. É assim que eu penso em voltar a estudar. (Bel – séries iniciais)

### 6.1.2.2

#### As primeiras relações professor-aluno vividas

Como trouxe no capítulo anterior, as imagens de antigos professores estão na memória e são reveladas nas narrativas sobre os percursos escolares, confirmando a tese da “centralidade da influência de determinadas mestras nas disposições para se tornarem professoras” (Lelis, 1996, p.85). Eles falam de como aprenderam com os antigos mestres a ser professor: conteúdos, técnicas de trabalho, atitudes diante dos estudantes, traços seculares do ofício docente. As suas experiências escolares mais significativas, desde os primeiros anos até a faculdade, são fontes de convicções, crenças e representações.

Os antigos professores são descritos de múltiplas formas, claramente identificadas com o estilo pessoal de cada pesquisado. Assim, por exemplo, Carmela lembra de sua primeira professora, por quem “tinha adoração”, pois era “muito

humana, muito mãezona”, o “jeito Carmela” de ser professora hoje: “passa muito a mão na cabeça” dos estudantes, acredita na leitura diária como fonte de prazer e gosta de ensinar com jogos, porque cativa os estudantes.

A identificação é assunto de reflexão por Isaura ao se recordar de uma mestra:

Eu me identificava muito com o jeito dela trabalhar. Ela era muito amiga, muito aberta, ela brincava, ria, ensinava o português de uma maneira que você não via o português como aquela coisa maçante e difícil. A gente acabava aprendendo com muita facilidade. A gente gostava *muito* dela e, então, conseguia aprender a matéria com facilidade. Eu acho muito importante essa identificação do aluno com o professor, para ele ter mais vontade e facilidade para aprender a disciplina. Quando você não vai com a fisionomia do professor, e também com o jeito de o professor trabalhar, tudo fica mais difícil. Eu acho que aprendi muito nesse período porque eu tive muitos bons professores. (Isaura- língua portuguesa e literatura)

Esta idéia da importância da “identificação do aluno com o professor” é igualmente compartilhada e explicitada por Aquiles, William, Mariana e Sofia.

Os antigos (e bons<sup>11</sup>) mestres são lembrados pelos saberes e competências oriundos tanto do jeito de ser, como de um fazer pessoal. Todos se recordam detalhadamente de professores que foram afetuosos, pacientes, amigos, confidentes ou confiáveis, mas também porque sabiam o conteúdo e ensinavam bem. As características, freqüentemente associadas à imagem das professoras do antigo primário e do secundário, separadamente, foram encontradas indiscriminadamente, em todos os momentos dos períodos escolares. Por exemplo, Aquiles (educação física) se recorda da professora de língua portuguesa do antigo ginásio:

parava escutando ela falar, ela recitar poemas. Para meu mundo de garoto de Baixada que andava descalço e jogava pelada era um choque, eu achava lindo: o tom, a entonação, a métrica, a impostação. O jeito de falar. O professor é um personagem importantíssimo em qualquer lugar...Por mais que queiram trocá-lo pelo computador, ele vai sempre existir. Porque desde a Grécia antiga, o pedagogo, que era quem conduzia a criança para a instrução, talvez fosse mais importante para a criança que os pais. Tudo bem que foi minha mãe quem me criou, mas foram os professores que me ajudaram a me moldar. (Aquiles – educação física)

---

<sup>11</sup> Apenas Sofia traz à memória uma professora primária que chegou a maltratá-la fisicamente, e que ela usa como o antiexemplo da professora.

Ou Tarsila, que lembra da professora de história, a professora que ela diz ter querido ser, a “professora padrão”:

Ela era nota 10, para ensinar e para escutar a gente. Tinha dia que a aula não acontecia, porque (...) a gente era mocinha... muita coisa que a gente não podia conversar em casa, conversava com a Jô. Aí no outro dia, ela ia às forras porque naquele dia, a gente quase não fez nada. Entendeu? A gente tinha uma relação com ela muito estreita. Até hoje eu me lembro do perfume que ela usava. (...) Eu tinha uma admiração muito especial. Eu lembro do livro de História, lembro das observações que ela fazia (...) Eu lembro até da expressão da boca dela falando que Dom Pedro comeu galinha à cabidela. Uma coisa muito marcante. O sorriso, o jeito de ela chegar, de sentar, de considerar uma bobeira que a gente fazia (...) E a gente contava coisa de namorado, podia confiar nela. (...) Aquela professora que considerava cada aluno como um. Eu era, para ela, a Tarsila. (...) Ela tratava cada aluno como se fosse único. E eu faço isso com meus alunos. Cada um é um. Cada aluno. Cada aluno deve ser tratado como único. Não ser tratado como boi. Boi tem um monte lá. (Tarsila – séries iniciais)

Cabe lembrar que o tratamento individualizado foi aprendido com a tia Pilar, como já mostrado, mas devo adicionar, ainda, a maneira como a professora pensa a sua profissão hoje: “Trabalhar com gente é assim: eu tinha um aluno filho de um psicanalista e tinha um filho de um lavrador que não sabia nem ler e escrever. E aí, e agora? (...) Eu tento primeiro valorizar todo mundo. Porque aquela criança lavradora sabe muita coisa”.

Essa escuta que valoriza a todos e, concomitantemente, voltada para cada estudante, “como se fosse único”, foi uma prática relatada por outros professores como sendo um efeito de disposição criado no percurso escolar e creditado como muito efetivo no processo de ensino-aprendizagem. Tarsila e Iara viveram a experiência enquanto estudantes da escola-da-dona-Clair e sendo alunas de Isaura. Esta recorda de uma professora de literatura portuguesa da faculdade, que “amava seu trabalho” e se preocupava com a escrita de cada aluno, com quem sentava individualmente: “Líamos com ela as nossas respostas erradas, ela perguntava o que a gente tinha querido dizer quando escreveu aquilo ali, e sugeria que nós reescrevêssemos, de maneira que a gente colocasse no papel o que a gente queria dizer”.

Isaura reconhece o atendimento quase individualizado que ainda pode dar (embora cada vez menos) aos alunos do Viola, e acredita que o bom desempenho dos estudantes da escola passa pelo número reduzido de alunos por turma, especialmente

no início de seu trabalho: “A gente reescrevia tudo, ia pesquisar, abria dicionário, era aula individual. E até hoje eu ainda tenho oportunidade de fazer isso com algumas turmas, porque elas não são muito grandes não. Aqui na cidade é impossível”.

Iara também adquiriu esta crença na importância da individualização durante o processo de ensino-aprendizagem, tanto da ex-professora e agora colega Isaura, como de um antigo professor de Matemática. A perspectiva coincide com as considerações de Perrenoud (1993), para quem um dos eixos da profissão docente deveria ser aprender a tratar do aluno no singular e a enfrentar as diferenças. Veja como a professora pensa porque o trabalho funciona:

Você se dirigir ao aluno considerando cada um como um indivíduo mesmo. Porque naquele dia que a gente não está muito a fim (sabe, aquele que você chega e fala no geral?), eu vejo que não funciona. Quando eu falo de mim, de você, de você, pergunto ao aluno pelo nome (“e você, o que acha disso, já ouviu falar nisso?”), eu vejo que eles ficam mais presos no que está acontecendo ali no momento. (Iara - ciências)

Ainda sobre as crenças no sucesso do trabalho construídas a partir das influências dos professores antigos, há o caso de Sofia, que viveu uma experiência escolar muito positiva, de muito afeto, elogios e preferências:

Elas tinham essa coisa do afeto. E acreditavam em mim. A coisa da fé. Elas também me achavam brilhante, elogiavam. Eu sempre fui muito boa em redação e muito caprichosa. Elas pegavam minha redação, liam para a turma. Durante o primário, eu compensava a minha timidez tentando sobressair através das notas. Eu me aplicava muito nos estudos porque gostava de ser elogiada. E com isso as professoras gostavam muito de mim. (Sofia)

E que atualmente tem uma postura diante de seus estudantes de construir afetos e ter fé, acreditar que é possível. Sobre uma turma de alunos repetentes, de 2007, e, portanto, com problemas de aprendizagem, ela conta que quando foi pegá-los nas suas turmas, eles “pareciam que estavam indo para a força” e diziam que estavam com ela porque eram burros e não aprendiam. Ao que ela retrucou: “*Não!* Vocês estão comigo porque foram escolhidos!” [risos]. Agora eles falam: ‘eu sou escolhido!’.

Sofia também diz ter aprendido com tia Clair a rezar antes de iniciar as aulas e de escrever um cabeçalho no quadro-negro, com o nome do colégio, espaço para o nome do aluno e da professora, o local e o dia. Justifica esta prática dizendo que ela

acha que deu certo porque os alunos se situam. Cabe lembrar a análise de Dubet (2002) na qual os métodos tradicionais seguem formando o núcleo das práticas docentes. Idéia compartilhada pela professora Tarsila: “Tinha muita coisa que eu fazia [no início da carreira] e faço até hoje e que funciona, que eu provo que funciona. Como por exemplo, existem atividades repetitivas...uma cópia funciona. Um ditado é muito rico, dependendo do jeito que ele é apresentado. (...) Se ele está dentro do contexto. Se faz sentido”.

E, ainda, por William, que costuma começar o ano e as aulas fazendo a “boa e velha” revisão de conteúdo, como mostra o trecho da narrativa no qual ele revela inclusive a fonte deste saber:

Ele [o estudante] sabe o que vai acontecer o ano todo. Coloco também o programa. Eu começo o ano fazendo uma revisão. Eu tenho lá um gráfico que eu montei e começo o ano fazendo uma revisão em cima daquele gráfico. Vejo tudo o que *já vimos* até chegar no ponto em que temos que continuar. Geralmente passo um mês e meio fazendo revisão. Também tenho o hábito de começar a aula fazendo uma revisão da aula anterior. Nunca entro e começo a falar do nada (...) Isso acho que vem da minha experiência escolar, porque, às vezes, eu não sabia do que o professor estava falando, porque ele já começava a aula direto. Nem todos. O professor que fazia isso eu conseguia me situar. Só começo a aula lembrando da anterior: “Vimos isso, isso, isso. Vamos começar desse ponto que é onde paramos”. Às vezes, não rola, porque tem gente que não entendeu a aula anterior e tenho que dar a aula de novo. Mas, na maioria das vezes, não. (William - história)

Das falas desses dois professores, Tarsila e William, pode-se depreender uma característica comum do estilo de trabalhar da maioria dos docentes estudados: a busca do sentido do trabalho escolar para os estudantes, uma questão que tem sido pensada por vários estudiosos da escola e do ofício docente (Tardif & Lessard, 2005; Dubet, 1996, 1998 e 2002; Perrenoud, 1995; Canário, 2005), que concordam com a idéia de que a eficácia da escola na atualidade passa especialmente pela construção de sentido positivo para o trabalho escolar de professores e estudantes.

Tal característica, segundo o depoimento de William, nasceu de sua experiência enquanto aluno. Ao refletir sobre o assunto para o aluno no nível secundário francês (colégios e liceus), Dubet (1998, p.30) afirma que se trata de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, muitas vezes antagônicas, e que (...) “ele é obrigado a construir por si mesmo o sentido da experiência. Como dizem os alunos, a grande dificuldade é se motivar, conseguir dar sentido aos estudos”.

Perrenoud (1995) concorda que é inerente à forma escolar o afastamento de uma prática do saber como recurso para resolver verdadeiros problemas e se atingirem verdadeiros objetivos. Na escola, o saber aparece descontextualizado, fragmentado, como um valor em si mesmo, um investimento ou um meio de estar de acordo com as expectativas dos adultos, “codificado de acordo com uma lógica na qual os imperativos da gestão das tarefas e dos percursos a realizar pesam bem mais que a preocupação em se compreender o mundo” (p.213)<sup>12</sup>. E completa que “Para sobreviver na escola (...), é preciso tornar-se dissidente ou dissimulador, salvaguardar as aparências para ter paz, sabendo que ‘a vida está para além disso’, nos interstícios, nos momentos em que escapa a vigilância, ao controlo, à ordem escolar.” (Perrenoud, 1995, p.213)

A vida pode estar também no fato de se terem professores que saibam da grande distância existente entre os saberes ensinados aos saberes adquiridos pelos alunos, ou seja, entre o “currículo real” e a aprendizagem efetiva. Distância que os professores da escola-da-dona-Clair buscam vencer de diferentes maneiras, relacionadas não somente aos efeitos de disposição, mas também aos de posição, como acredita Perrenoud (1995), para quem o sentido não é dado, mas, sim, construído a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações, mas também em situação, numa interação e numa relação. Por este motivo, será do ponto de vista dos professores que são hoje que continuarei expondo e discutindo, à frente, as maneiras que alguns deles buscam construir um sentido para os seus trabalhos e de seus estudantes.

Muitas foram as experiências recordadas por estes professores e vividas no “mundo da casa” e destaquei apenas as consideradas como de maior influência nos estilos de ensinar. Todavia, o tempo de aprendizagem do trabalho docente não se limita ao espaço “da casa”, e inclui também a duração da vida profissional, período em que os professores assumem posições diversas e que são fontes de conhecimento e

---

<sup>12</sup> E cria a seguinte metáfora: “O saber está para os alunos como o dinheiro para os empregados bancários: passa-lhes muito pelas mãos, mas no fim do dia enriqueceram? Ou compreenderam melhor de onde vinha e para onde ia?” (Perrenoud, 1995, p.213)

aprendizagem. Isso me leva a considerar a construção desses saberes profissionais no decorrer da carreira profissional, ou seja, no “mundo da rua”.

## 6.2

### No “mundo da rua”: efeitos de posição

A escola: o lugar onde os professores aprendem (Rui Canário)

A profissão é um momento de troca permanente, é o maior aprendizado que eu tenho. É a minha faculdade. Me faltam conhecimentos teóricos, porque eu só fiz segundo grau (na época era formação de professores). Mas o que eu aprendo trocando com meus alunos, o que eu tenho que aprender para dar, para passar, às vezes, lapidar alguma informação que eles me trazem! (Bel – séries iniciais)

Assim como acreditam o pesquisador português e a professora Bel, a maioria dos professores participantes deste estudo, cujas formações acadêmicas foram básicas (ou quase), reconhece que as experiências de trabalho na escola constituem as principais fontes de seu saber de professor, tanto no que se refere ao conteúdo a ser exposto como à forma de fazê-lo.

Em polêmico artigo no qual faz um panorama histórico acerca dos “idiomas pedagógicos” que tiveram impacto na formação dos educadores nos últimos 20 anos, Lelis (2001a) verifica a mudança de uma pedagogia marcadamente conteudista para uma ótica que aponta a epistemologia da prática (que traz os conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, de trabalho e de formação). E conclui que essa produção efetuou a “curvatura da vara” com a antiga latitude do conhecimento científico originando-se da universidade.

Além da crítica contundente feita por Newton Duarte (2003) à tendência à desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico, também Tardif (2002), pelo lado da valorização da prática, alerta-nos que esta resulta em questões difíceis, algumas das qual sigo tentando responder: qual é a natureza desse saber específico dos práticos? O exercício da profissão docente é suficiente para garantir a competência?

Os saberes historicamente construídos pelos professores durante o exercício da profissão são o foco desta seção. Início pelas experiências docentes anteriores ao

trabalho na escola-da-dona-Clair e completo com as diversas perspectivas fornecidas pelas diferentes posições ocupadas por eles na escola, buscando explicitar sempre os estilos de trabalhar a partir de cada uma dessas posições.

### 6.2.1

#### **A força das experiências anteriores à da escola-da-dona-Clair**

As fases iniciais da carreira docente têm sido objeto de diversos estudos, que terminam por definir diferentes etapas do processo<sup>13</sup>. Peculiaridades à parte, as pesquisas têm em comum o reconhecimento de que o início da carreira é uma fase crítica, chamada não por acaso de “choque de realidade”, noção que remete ao confronto inicial do professor com a complexa realidade do ofício. Durante este tempo, o docente vai do idealismo à realidade, vivendo um período de exploração do sistema normativo informal e da descoberta dos alunos reais, terminando por se estabilizar e consolidar suas práticas.

Para Tardif (2002), as bases dos saberes profissionais parecem construir-se entre três e cinco anos de trabalho, quando a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, pois os docentes vão adquirindo certezas em relação ao contexto de trabalho, à escola ou à sala de aula. É quando confirmam a sua capacidade de ensinar.

Podem-se depreender pelo menos duas trajetórias nos primeiros anos das carreiras dos professores estudados: muitos trabalharam como unidocentes e/ou multisseriados em escolas rurais; alguns exerce(ra)m funções múltiplas nas escolas, como direção, vice-direção, coordenação de disciplina, o “extra-classe” na fala de Aquiles. Essas experiências ofereceram-lhes sentidos de posição múltiplos e singulares.

---

<sup>13</sup> Pesquisas maiores, citadas por Tardif (2002, pp. 92-86), dividem o processo em três (Eddy, 1971) ou duas fases (Lortie, 1975; Gold, 1996; Zeichner & Gore, 1990).

Dos quinze professores estudados, dez iniciaram sua carreira em escolas rurais, todas muito longe de suas casas e para as quais o acesso foi motivo de muitas histórias de sacrifícios, como contam Henrique e Carmela:

Além da locomoção pela estrada de chão e a subida a pé, eu tinha muito medo de cobra. Tinha um atalho para passar que eu morria de medo. Diziam que era bom rezar para são Bento, botar alho no bolso. Fazia uma oração para são Bento e subia. E ouvia histórias de pessoas que tinham matado cobra, as crianças contavam que tinham visto cobras. Aí, me falaram que o alho no bolso tinha que ser sempre, porque o dia em que eu não tivesse o alho a cobra ia me achar. Alho no bolso, nem pensar. Essa foi a dificuldade toda. (Henrique – língua inglesa)

Passei muito perrengue, muito aperto: não tinha condução, minha família não tinha carro (porque a gente vivia no aperto, no sufoco), não tinha ônibus; então, eu saía da casa da minha mãe às cinco e meia da manhã, a pé, para chegar na escola às 7h15 mais ou menos. Ia e voltava a pé. Emagreci 8 quilos em 30 dias! [risos] (Carmela – séries iniciais)

Se o acesso físico a todas as escolas foi descrito como muito difícil, as primeiras experiências “no chão da escola” foram vividas de modo diferente. Henrique, por exemplo, completa suas lembranças anteriores dizendo assim: “Achei o máximo, apesar de toda a dificuldade (...) Era a *melhor* coisa que eu podia estar fazendo. Tudo era bom: o contato com as crianças todos os dias, aquela coisa, não sei”. Também para Maísa foi “aquela empolgação, uma turma maravilhosa, uma gracinha os alunos! No início a gente fica cheia de sonhos!”. E Carmela se recorda: “A primeira turma que eu tive foi multisseriada: trabalhei com segunda, terça e quarta-série. Mas eu tive uma turma muito, mas *muito boa* mesmo. Minha primeira turma foi 10!”. Iracema, unidocente, diz: “Era eu, a merendeira e só. Tudo numa sala, dois banheirinhos. Acho que tinham uns 20 alunos. Era igual uma casinha de boneca. Eu adorava aquelas crianças!”.

Contudo, dentre esses professores, nem todos experimentaram a mesma “empolgação de início”, porque dizem que não se sentiam formados para enfrentar as condições de trabalho tão difíceis, notadamente em relação ao exercício das funções docentes, mas também à multiplicidade dessas funções. A maioria dos professores que leciona em escolas rurais multisseriadas e unidocentes tem que encarar o desafio de alfabetizar - considerada pelos professores como a tarefa mais importante e igualmente mais difícil de ser realizada, especialmente por professores iniciantes- e,

ao mesmo tempo, acompanhar os estudantes pelas outras séries do ensino fundamental.

Todavia, a carga de trabalho não parava por aí, pois eles também exerciam a função de diretores e tinham que realizar a gestão da escola, confeccionar “mapa de merenda, diário, organizar toda a escola, dar aula, lidar com o pai que vinha chegando, do aluno que nunca tinha visto nada junto com outro que já estava lá”, descreve Bel, sobre aquilo que o professor Jéferson denominou de “a inexperiência da questão funcional da escola: a gente era jogado assim direto. Sobrou para mim o mapa de merenda. E, pior, naquela época tinham dois. A gente, é claro, contou com a ajuda de pessoas amigas, experientes, que ajudavam nessa parte burocrática”.

Na solução referida por Jéferson (que, cabe trazer, viveu a experiência de professor multisseriado e unidocente), percebe-se uma das fontes comuns de aprendizagem do trabalho do professor: o aconselhamento dos outros, dos pares e colegas mais experientes (Ludke, 1996; Tardif, 2002). E ela foi dada por todos os outros docentes, seja no exercício do ofício de diretor, seja em sala de aula.

Outros professores, além deste recurso, lançaram mão de pesquisas em livros (Henrique), ou, ainda, experimentaram várias estratégias de formação dos grupos, do uso do tempo e das técnicas. Em outros termos, submeteram-se à experiência no cotidiano:

Menina, às vezes, eu me pergunto como a gente dá conta! Não sei! Eu gostava, ia, trabalhava com uma merendeira muito boa. Gostava a beça! Às vezes eu fazia uma experiência de colocar terceira e quarta juntas numa sala, e Classe de Alfabetização, primeira e segunda-série, na outra. Depois, eu achava melhor não. Ficava com medo de acontecer alguma coisa numa turma enquanto eu estava na outra. Então, colocava todos numa sala só e dividia: para um eu dava exercício mimeografado, para outro dava atividade no quadro. E a hora passava tão rápido, porque você tinha que se desdobrar! E as turmas não eram pequenas (...) tinham quarenta e tantos alunos. Mas eu dava conta, fiz muita amizade com os alunos e hoje já sou professora dos filhos desses meus alunos. (Pilar - matemática)

Do mesmo modo, na história de Bel também confirma de algum modo a teoria da epistemologia da prática, pois a mesma narra de que depois de ver tantas atribuições e achar que não ia dar conta, pediu ajuda a uma colega mais experiente sobre a alfabetização (“resolvi começar do começo”, lembra ela), separou os alunos

por série e adotou uma cartilha (“como se aquilo fosse tudo que eu precisava para formar um aluno, um leitor”). Em novembro daquele ano, “meu pára-quadras arreventou e bati de bunda no chão”, fala ela, ao ler um aluno escrever “Xico, xiscondeu o xinelo. Assim mesmo: tudo com x”. E continua recordando a experiência:

Como eu achava que não tinha dado nada certo, eu mudei tudo! Comecei a brincar de pique bandeira, comecei a integrar a escola, porque eram duas realidades que eu havia criado no primeiro ano, e sofri para diluir aquilo. Botei tudo numa sala só e comecei a trabalhar *dentro do meu instinto*. Nem sei se usei a formação ou as colegas! Só sei que comecei a trabalhar em cima do que eles queriam. Sabe o que um pai falou para mim? “Dona Bel, quero que meu filho aprenda é ler, escrever e fazer conta”. Eu falei: “É por aí que eu vou!”. Aquele depoimento daquele pai me fala alto até hoje, porque ele queria muito e eu achei que era pouco (ler, escrever e fazer conta). Hoje é que eu vejo a dimensão que aquilo teve, tinha e tem. Fiz disso o meu objetivo de trabalho. Perguntei como ele queria que ele fizesse isso e ele: ‘ó, nós lida com lista de compra, com caixa de mercadoria, com pranta. Nós tem que saber quanto vai ganhá no dia’. Até hoje eu sigo essa linha. É o lado prático da vida. Quando o aluno traz a informação de que matou a cobra e que saíram duas cobrinhas da barriga, a gente vai para os livros estudar que são ovíparos, o que é isso, como fazem.... Mas eu não larguei essa linha. Foi um pai analfabeto que me deu e vou por aí. Não fico só nessa. Incrementei levando meu aluno a pensar, porque não posso fazer tudo sozinha com ele, porque é muita coisa. Agora, se questiono, levo-o a raciocinar, a ver outras formas, se quero uma outra solução dentro do 3x2, estou ganhando muito.(...) Eu aprendi uma palavra chamada “fio-condutor”, que era uma palavra bonita. Toda a matéria que eu dava na quarta eu ia até a alfabetização. Com o mesmo tema. Isso surgiu efeito. (Bel – séries iniciais)

A realidade desses professores faz lembrar que a aprendizagem do professor está no fato de ele estar “condenado a reconstruir no dia a dia, à sua escala, de maneira mais ou menos intuitiva: a) uma política de educação; b) uma ética da relação; c) uma epistemologia dos saberes; d) uma transposição didática; e) um contrato pedagógico; f) uma teoria da aprendizagem” (Perrenoud, 1993, p.178).

Ainda, a fala de Bel revela vários aspectos do estilo da professora unidocente. Primeiro, ela mostra sua aprendizagem do ofício no próprio exercício, em novas tentativas de realizá-lo de uma maneira nova e mais eficaz, podendo ser percebida como uma professora que é “prática”, mas também que busca “incrementar” e “levar os alunos a pensar”. Outro efeito de posição é de alguém que conhece e considera os saberes acadêmicos (refiro-me à “bonita palavra” “fio-condutor”), mas que sabe usá-

los na prática (lembro que a professora nunca frequentou uma faculdade), trabalhando em forma de projetos, “em cima do que eles queriam”, e integrando a escola.

Esta maneira de exercício do ofício docente implica em reconhecer a docência como uma profissão complexa, em que os saberes do cotidiano são

competências que permitem articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação. Refletir, antecipar, planificar, avaliar, decidir no momento, no stress, na incerteza, na ambigüidade, navegar à vista sem perder o norte, ter o outro em conta conservando uma identidade, são práticas, (...). Mas em todos os casos, trata-se de fazer, de empregar esquemas de ação no sentido amplo, incluindo a decisão, a avaliação, a planificação, o julgamento, a realização de um projecto, a negociação, a comunicação, etc (Perrenoud, 1993, p.178)

Por último e igualmente importante, chamo a atenção também para o fato que a professora Bel constrói um perfil de escuta para a demanda das famílias de seus estudantes, ao receber de um pai a indicação do caminho a seguir.

O que nos faz admitir que alguns professores aprendem o seu ofício com seus estudantes e pais, levando a cultura escolar para fora dos limites da escola e trazendo sua cultura cotidiana (e extra-escolar) para dentro dela. Este é um efeito de posição de outros professores estudados, como esta fala de Jéferson sobre suas experiências iniciais revela:

Porque aquilo lá se formou uma comunidade *muito* integrada na escola rural de primeira à quarta. Naquela época era assim: eles te olham com uma certa desconfiança; depois que vêem que você é uma pessoa que tem integridade, que quer trabalhar, eles te dão todo o apoio. Águas Claras passou a ser um segmento da minha casa. Eu consegui fazer um grupo de alunos, assim... às vezes saía para jogar bola com as crianças e deixava minha carteira sobre a mesa e ninguém mexia. Eu acabei com as brigas de rua, na estrada, que eram muito comuns. Virou realmente uma parte de minha vida. (Jéferson - história)

Cabe observar que também impregnam estas experiências docentes o comprometimento dos professores e uma relação de afeto entre eles, estudantes e famílias:

No final das contas eles [seus estudantes] vinham dormir aqui em casa aos finais de semana! [risos] E quando foram embora, foram chorando e eu fiquei chorando.(...) uma coisa é certa: eu sempre fui muito carinhosa com meus alunos, sempre *muito* próxima deles! (Iara – ciências)

Fiz amizade, nunca tive problema com pai de aluno, nem com aluno. Sempre procurei fazer da melhor maneira possível. Eu não era professora de faltar, de chegar atrasada, de sair cedo. Eu podia fazer isso, porque trabalhava sozinha. Mas sempre tive muita preocupação com a responsabilidade de fazer as coisas direitinhas. (Pilar - matemática)

Aqueles docentes que, mesmo sem terem lecionado em escolas rurais, exerce(ra)m cargos ligados à gestão escolar ou à coordenação de disciplina (história e educação física), nomeadamente William, Aquiles e Isaura (esta também atuou como professora de escola multisseriada), igualmente contam da “tragédia” no início da carreira e os modos que usaram para irem se aprimorando, que não foram muito diferentes daqueles encontrados pelos outros professores: o estudo do conteúdo a partir do currículo escolar e a experimentação no cotidiano, também a partir da relação com os estudantes, como é o caso de Aquiles, para quem “Você aprende muito com os alunos. Eu me escorei muito neles. (...) E até hoje é assim: você tem que sentir os alunos para poder trabalhar. Só que naquela época eu não tinha a experiência de 24 anos!”.

Mas o que quero ressaltar aqui é que o aprendizado da profissão para eles também se deu quando assumiram as posições do que Aquiles nomeou de “extraclasse”:

Aí eu vi um outro lado do magistério que ainda não tinha visto. Normalmente, o professor critica o extra-classe, mas este é tão necessário quanto o professor. E o Estado não valoriza nem um nem outro. O lado burocrático, de cumprimento de obrigações, de cobrar dos colegas. Saí da direção e fiquei 2 anos fazendo a orientação pedagógica da disciplina. De 1983 a 1990 houve muito crescimento profissional porque eu fui atrás de pesquisar, de ler, principalmente a parte pedagógica. (Aquiles – educação física)

E a escola, quando passei pela direção, nós mudamos muita coisa (...), a nível pedagógico e físico, (...) foi o período em que eu mais acreditei na educação, que as coisas iam realmente mudar. (Isaura – língua portuguesa e literatura)

Uma formação prática que, como para o outro grupo de professores pesquisados, envolve a vivência e o aprendizado da complexidade da instituição escolar, da possibilidade real de recriação no cotidiano de uma política educacional, de uma ética da relação, de uma epistemologia dos saberes, tendo que refazer igualmente o contrato pedagógico e criar teoria(s) da aprendizagem, como analisa Perrenoud (1993).

William assumiu há quatorze anos a disciplina de história de um colégio particular, substituindo um professor antigo e muito respeitado na cidade, e lembra de esta experiência o fez aprender muito mais do que quando estava na faculdade:

Sem dúvida nenhuma. Na faculdade, os conhecimentos são muitos específicos. Fui aprender coisas que nem de perto alguém mencionou na faculdade. Na faculdade você trabalha autores, textos, mas você não tem uma panorâmica geral da História não. Eu só tive essa panorâmica porque fui trabalhar da quinta ao terceiro ano. Pega todo o conteúdo! Aprendi na prática mesmo, pegando os livros, metendo a cara nos livros. (William - história)

A “visão panorâmica” a que se refere o professor foi uma perspectiva também tida por Sofia, de uma maneira ampliada, uma vez que a professora atuou como formadora de professores em uma escola Normal particular antes de ir trabalhar na escola-da-dona-Clair e viver a experiência de ministrar aula de todas as disciplinas (“menos religião”), em todos os níveis.

Acredito que tal vivência na complexidade da escola faça esses docentes serem cada vez mais capazes de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos. Um perfil generalista do ofício pode lhes dar a competência de adotarem mecanismos de diferenciação pedagógica. E tal flexibilidade permite atender às diferenças individuais.

Esta análise da complexidade e da flexibilidade do ofício docente, presente na literatura sobre o magistério, fez-me lembrar da entrevista com Isaura (língua portuguesa e literatura). Quando lhe perguntei o que de sua vida ela considerava fundamental para ter o estilo de ensinar que tem hoje, ela respondeu sem duvidar:

Tive boas influências, bons professores (...).a seriedade de fazer o trabalho, de querer realmente que o aluno entenda qual é o objetivo (...), a importância que aquilo vai ter para a vida dele. (...) Não que isso tenha sido a coisa mais importante, porque seu estilo você vai moldando de acordo com a situação, de acordo com sua experiência, de acordo com aquilo que o ambiente te oferece. Você acaba tendo um estilo de trabalhar, um jogo de cintura para fazer a coisa. (Isaura – língua portuguesa e literatura)

## 6.2.2

### A força da escola-da-dona-Clair

Gosto muito dessa coisa de história: eu gosto de falar que aprendi a ler no Viola, que me formei no Viola, que trabalho no Viola, que meu filho estuda no Viola. Eu gosto desse ambiente, dessa história, desse contexto (Iara - ciências)

Ao analisar as identidades dos professores da escola-da-dona-Clair, conclui que, naquela escola, há professores que atuam mais frequentemente no espaço da “casa”, outros, no da “rua”, e ainda alguns que vêm a escola com a perspectiva de quem está no espaço do “quintal”. Essas diferentes posições condicionam o acesso a diversas informações e diferentes efeitos de perspectiva, com pontos de vista múltiplos. E estes parecem modificar os modos de trabalhar.

Para um primeiro grupo de professores, a escola representa uma continuação de sua casa, dona Clair é considerada a mãe, e o estudante, um membro da família. Nesta perspectiva, o pai apresenta-se como o Estado-patrão, omissos e responsabilizador<sup>14</sup>.

Outro grupo de professores não usou a comparação da escola com a casa e a família ao se referir à escola-da-dona-Clair, mas fala de seu local de trabalho como um espaço de convívio agradável, cujo “pessoal é espetacular”, mas “só se relaciona naquele local”, onde “não se fala de problemas pessoais, apenas de trabalho”, nas palavras de Aquiles. Isso me fez levantar a hipótese de que estes professores trabalham majoritariamente como se a escola fosse o espaço do público, ou seja, do trabalho profissional, do “mundo da rua”.

Por fim, um terceiro conjunto de professoras vive a profissão na escola-da-dona-Clair mais como uma realização de experiências no “quintal” da casa, de um espaço intermediário entre a casa e a rua, entre o privado e o público.

Acontece que o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas, sendo estas consideradas o núcleo do trabalho docente, e, assim, determinam a própria natureza dos procedimentos (Tardif, 2002). Por este motivo, balizo minha análise fundamentalmente na relação entre professores e estudantes, e nas posições que aqueles assumem frente a estes.

---

<sup>14</sup> Como desenvolvido no capítulo 5.

Desnecessário dizer que estas não são categorias estáticas e que os professores “circulam” de um espaço para o outro. Sofia, por exemplo, tem um pé na “casa” e outro na “rua”. Busco desenvolver aqui apenas as diversas posições que ocupam majoritariamente e como narram seu jeito de trabalhar, quando estão em um ou em outro “mundo”.

### 6.2.2.1

#### Na escola como na “casa”

Professor tem que gostar, tem que vibrar com aquilo que seu aluno faz. Tem dia que a gente fica igual a um bobo: ‘Ah, fulano fez isso! Foi tão engraçadinho!’ (Mariana - geografia)

No meio rural brasileiro, o espaço privado da casa, o espaço doméstico, sempre coube à mulher, uma espécie de gestora e também executora do lar. Para dona Clair, exercer a função docente nesses cinquenta anos significou menos se enquadrar no espaço público do mundo do trabalho e mais no espaço privado e íntimo das vidas das pessoas da comunidade de Vista Alegre.

Neste período, o mundo privado da casa e o mundo público da profissão docente têm sido representados de modo inseparável, para ela, sua filha Mariana, mas também para a professora (e sobrinha) Sofia (todas as séries e disciplinas) e ainda para as professoras Maria (sociologia e filosofia), Carmela (séries iniciais), Iracema (língua portuguesa) e Pilar (matemática). Devo recordar que para esta última professora a posição de alguém que está “em casa” foi sendo criada desde que nasceu, literalmente. E contar de como ela se emocionou e chorou durante nossa conversa, ao lembrar do possível afastamento da “mãe”, com a aposentadoria de dona Clair.

Essas professoras dizem que consideram seus alunos como filhos ou parentes, sendo que sentem por eles orgulho (percebido na fala de Mariana que inicia este segmento), carinho e até pena:

Faz um carinho, passa a mão na cabeça, valoriza ele, porque às vezes ele está precisando é de ser valorizado. Eu acho que funciona muito o carinho, a atenção particular, eles perceberem que você está fazendo, procurando fazer uma coisa legal, que você não está ali preenchendo o tempo. (Maria- sociologia e filosofia)

Eu gosto dos meus alunos, tenho carinho por eles, tenho pena deles, pela situação de uma escola pública, na roça. (Iracema - língua portuguesa)

Fica, assim, explicitado que a profissão é realizada com muito afeto e emoção. Um modo de exercício do ofício até certo ponto ligado a uma idéia do desempenho de uma missão, como fala Maria, que se considera uma “mãe amorosa e exigente” para seus alunos e que diz gostar de dar aulas porque “é bom trabalhar com as pessoas, conversar, estar com as pessoas e procurar ajudá-las”.

Ou, igualmente, para Mariana, que afirma que seu objetivo é “de formar o ser humano quase na totalidade”. Por isso, “não adianta ser um excelente professor de matemática, saber ensinar aos alunos todas as operações, se não conversar com ele sobre ser ético, ser cidadão”. Ou seja, oferecer uma formação moral. E religiosa. Todas as professoras do grupo rezam antes de iniciarem as aulas.

Para essas professoras, a função da escola também é de ensinar conteúdos. Embora a crença na “missão” muitas vezes se confunda com a função materna, Carmela e Mariana dizem ter cuidado para tentar separar as funções:

Meu dia começa com “Bom dia!”, porque “bom dia” levanta todo mundo! Cara feia na minha sala não existe. Se eu tenho algum tipo de problema, isso não chega lá na escola; aliás, acho que nem sai daqui da minha porta. (Carmela – séries iniciais)

Mamãe<sup>15</sup> sempre falou isso e acho que ela tem razão: você procurar, na escola, não levar problema de casa. Apesar de ser um ser humano, se você vai para a escola, seu aluno não tem nada a ver se você brigou com seu marido, se brigou com seu filho, ou que você está sem dinheiro, se está ganhando pouco. Ele não tem nada com isso não, coitado. Ele está ali para aprender. Eu acho que ser bom professor é procurar não levar os problemas de casa. (Mariana - geografia)

Mas logo a seguir, Mariana confessa que

a gente é ser humano, mas, quando pensa que está fazendo isso, tem que dar uma segurada, dar uma avaliada. E também sou assim: quando eu brigo demais, eu peço desculpas (‘ih, gente, fui mal. Hoje não estou muito bem!’). Ou aviso logo: ‘gente, hoje estou meio aborrecida! Não esquentem muito minha cabeça não!’. Porque a gente se sabe humano e nem sempre chega lá ‘livre, leve e solta’. (Mariana - geografia)

---

<sup>15</sup> Lembro que a mãe é a dona Clair.

Deste modo, apesar de estas professoras serem uma espécie de encarnação da instituição escolar, enquanto imbricação escola-família, exercendo as funções de homogeneizar e tratar a todos os “filhos” igualmente, os modos como as docentes se relacionam e se comunicam pedagogicamente não podem ser separados de suas personalidades.

Em outras palavras, tais atitudes maternas desse conjunto de professoras diante do aluno e de sua profissão impactam o contrato pedagógico que estabelecem com seus estudantes, o denominado clima da sala de aula por Perrenoud (2001), para quem uma maior ou menor adesão dos alunos às tarefas propostas, o uso do tempo, a tomada da palavra, em resumo, a construção de um clima propício às aprendizagens depende diretamente do tipo de comunicação instaurada em sala de aula.

E, a fim de cumprirem sua missão com este grupo de pessoas com as quais estão tão vinculadas socialmente, as professoras criam situações didáticas que vão desde o uso majoritário de computadores e da Internet até um estilo de aula mais tradicional. Porque, frente a este modo de se relacionarem com seus estudantes e apesar de terem um estoque homogêneo de identidades e valores (um ou mais papéis e uma função na instituição), elas criam suas próprias estratégias.

Para Carmela, o exercício do ofício demanda, além do respeito ao aluno, planejamento e flexibilidade:

Não adianta querer impor se não é aquilo que eles estão querendo. Às vezes a gente resolve levar um filme em que eu vou trabalhar isso, assim, assim, assado. Aí, depois de assistir ao filme, não era aquilo que as crianças estavam esperando ver. O que você faz? Você pega aquele filme sobre o qual você havia construído todo o seu planejamento, dá uma pincelada e decide deixar para uma outra oportunidade, para quando o interesse retornar para aquilo ali. Parte muito do interesse. Se o aluno não estiver interessado no que você fez, não dá. (Carmela – séries iniciais)

Esta importância do interesse do aluno também é valorizada por Maria, que busca trabalhar com um conteúdo próximo, “nada distante que ele tenha que decorar, fazer prova e nunca mais. Pelo menos eu tento fazer esse elo de ligação, tento trazer para o dia a dia deles. Esbarrar com aquela realidade e parar para refletir”. E tudo acontece no laboratório de informática, sua sala de aula atualmente:

Eu não consigo mais trabalhar da maneira que eu trabalhava antes. (...) Eu acho interessante para eles. (...) Eles vão ler *sites*, são obrigados a ler de uma forma diferente, manuseando o computador, é uma leitura diferente. E têm que jogar em outra linguagem, por exemplo, em *powerpoint*. O caminho para chegarem onde eu quero é um aprendizado. (...) é um recurso a mais. Mas que a gente usa com excelência. Mas não deixa de abrir mão dos outros recursos, entendeu? A gente traz a revista para trabalhar no computador. (...) A gente procura abranger ao máximo (...) Você amplia o universo. É uma ida sem volta. Eles têm que ser inseridos nessa era digital, melhor ainda na escola. Eu sinto que eles gostam, sabe? Eles ficam encantados. A gente vai mostrando os recursos e eles ficam super interessados, entendeu? Acho muito bom, muito bom! Melhorou muito a qualidade do trabalho da gente. (...) Eu não descanso um minuto! Porque eu estou ensinando como eles vão fazer o que eu quero. Eu abro as páginas, dou os caminhos para eles (já deixo tudo engatilhado. É só eles darem um clique) e dou atendimento individual, ou em dupla. Computador por computador, o tempo todo. Eu vou dando dicas ('Faz assim. O que você acha? Está errado!'). Na hora de escrever eles têm muitos erros. É o tempo todo junto, em cima, com eles. Não dá para liberar não. Porque é o tipo de trabalho que, como eu procuro ampliar, a gente sempre cobra mais um pouco. Aquele que foi pode sempre ir mais além. Sem conteúdo fechado. (Maria – sociologia e filosofia)

Maria procura, assim, ampliar o espaço da sala de aula para o ciberespaço, este espaço e tempo nem sempre possível de ser claramente definido. Ao adotar essa nova maneira de trabalhar, percebe que propicia a seus estudantes a oportunidade de “ler de uma forma diferente”. De fato, a linguagem audiovisual é uma perfeita mixagem entre sons, imagens, movimentos. Nela, segundo Pierre Levy, misturam-se as funções de leitura e escrita, pois, com o hipertexto, “o navegador participa da redação do texto que lê” (apud Kensky, 2000, p.134), de modo original: “uma ida sem volta”, nas palavras da professora Maria. E, nas palavras da especialista: “Linguagem muito distante do discurso linear e seqüenciado presente nos textos escolares, na organização didática das aulas, na lógica que preside a organização das disciplinas e da maioria das atividades vivenciadas no espaço escolar” (Kenski, 2000, p.131).

Outra professora especialista em informática escolar é Sofia, que também faz uso sistemático da sala de computadores da escola. Mas o que ela acha que realmente funciona no processo ensino-aprendizagem é procurar *sempre* trabalhar o aluno nas três vertentes: a sensibilização, o raciocínio lógico e a expressão. Em suas palavras:

(...) a sensibilização, que é você sensibilizá-lo, torná-lo uma pessoa receptiva, capaz de observar tudo, de aumentar a capacidade de absorver as coisas todas do mundo; em segundo lugar, o raciocínio lógico, que é ele ter pensamento, fazer ele indagar (...) É perguntar, não é buscar respostas, mas perguntar: “quem sou eu?” “para onde vou?”. É o pensamento, fazer com que o aluno saiba pensar, da própria cabeça, questionar os

valores, a formação dele como pessoa; e, por último, expressão, que é você se comunicar com o outro, mostrar o que aprendeu, você se doar. Toda a ação sua é você fazendo alguma coisa com o que você conhece, lidando com seu próprio conhecimento. (Sofia)

Por sua vez, Mariana diz buscar variar constantemente, mas admite não conseguir ficar longe do tradicional (“até porque os alunos não gostam!”). Alterna leitura e exercícios em livros, discussão com mapas, DVDs, seminários em que os alunos estudam e apresentam o assunto, pesquisas na Internet. Ela define assim o seu jeito de ser e de trabalhar:

Eu não sou muito carrasca, muito exigente demais. Acho que ‘cada um tem seu cada um’, e eu procuro respeitar isso no aluno. Mas eu tenho pavio meio curto. Tem hora que eu brinco sem necessidade e depois me arrependo. (...) depois, eu descasco. (...) Eu não faço nada de extraordinário dentro daquilo que eu tenho que trabalhar. Mas eu procuro ser bem organizada na sala, dinâmica naquilo que eu faço. (...) Eu não sou muito de enrolar. Tem gente que fica com um assunto toda vida. Eu sou prática nessas coisas. Minhas aulas têm muita praticidade. (...) Muito dentro dos parâmetros normais. Não faço nada diferente não! Todo mundo sentadinho, normal. Faço, às vezes, umas aulas em círculo. (Mariana - geografia)

As irmãs Pilar (matemática) e Iracema (língua portuguesa), que estudaram juntas toda a vida, descrevem seus estilos de trabalhar como tradicionais: usam quadro negro, cópias, exercícios mimeografados, além de seguirem um livro didático e gostarem de silêncio e concentração. A diferença pode ser observada apenas na relação com os estudantes, pois, em que pese o fato de que ambas os considerem alguém da família, Iracema se considera uma professora “muito exigente”, “brava”, “meio tradicional”, e que acredita ser vista por seus estudantes como uma professora “muito chata”, “que não gosta de barulho”. Confessa, ainda, ameaçar os estudantes com castigos, como a cópia. Sua irmã Pilar, por sua vez, se considera uma “mãe” mais tranqüila, calma, pontual e séria. Gosta de explicar a matéria no quadro-negro antes de chegar ao livro. Vai introduzindo o assunto novo e escrevendo exercícios no quadro aos poucos, sempre procurando “fazer tudo com eles”. Ela acredita na necessidade de mostrar aos estudantes a importância do aprendizado da matemática, “mesmo para quem vai fazer uma coisa muito simples, como tirar uma carteira de motorista”. Uma “mãe” que, diante de estudantes de escola rural (alguns vindos de locais mais distantes, para os quais tudo é novo), diz que “costuma explicar sobre as

disciplinas que vão ter, que são vários professores, pessoas diferentes, que eles têm que aprender a conviver com cada um e seu jeito de ser, de trabalhar, de cobrar”.

Postas essas práticas docentes, uma das conclusões a que se pode chegar a respeito dos tipos de ação dessas professoras é que trata-se de uma “esfera de ações” (Tardif, 2002): elas agem conforme as normas, conforme os afetos, conforme os papéis, conforme os fatos. Em outras palavras, as posições estão pautadas nas tradições do ofício, nas afeições, nos comportamentos de seus alunos, na interação com eles. Neste sentido, ainda segundo este autor, a personalidade do professor passa a ser um elemento evidente de seu trabalho: “cada um tem seu cada um”, como disse a professora Mariana.

#### **6.2.2.2**

##### **Na escola como na “rua”**

Eu sou rigoroso porque eu não acho que meu aluno seja um coitadinho, mas alguém que está ali para aprender. (Jéferson - História)

A fala acima do professor é ilustrativa do modo predominante como este grupo concebe os seus alunos: eles são aprendentes na escola e trabalhadores em casa, a maioria, filhos de lavradores. E são encarados mais como alunos e menos como crianças ou adolescentes. E tidos como “respeitosos, com uma educação mais religiosa e controlada” típica da criança de roça (Aquiles – educação física), “disciplinados” (Henrique – língua inglesa), “obedientes e muito interessados” (Isaura - língua portuguesa e literatura brasileira).

Neste grupo estão todos os homens participantes da pesquisa (William, Aquiles, Jéferson e Henrique) e duas mulheres (Isaura e Maísa), além de Sofia<sup>16</sup>. Eles assumem uma perspectiva de ser a escola-da-dona-Clair um local de trabalho, majoritariamente, ainda que acolhedor e amigável. Se o espaço privado está associado

---

<sup>16</sup> A lógica do exercício da profissão de Sofia é a mais polissêmica. Embora ela assuma uma posição clara de escola como “casa” (foi ela quem cunhou a expressão “escola-família”), ela faz a crítica à gestão e ao sistema, e concebe seus alunos como aprendentes “brilhantes”.

ao individual, à intimidade, à afetividade, à casa, do mesmo modo, em oposição, o público tem a ver com os negócios, com a liberdade, com a rua (DaMatta, 1997).<sup>17</sup>

O mundo público é entendido como o próprio mundo, a rua. O espaço público é o social. E a escola, como instituição moderna, é o lugar organizado e especialmente preparado para realização do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Ela tem a função primordial de socializar e instruir, de oferecer uma educação distinta da familiar e comunitária (Canário, 2005; Tardif & Lessard, 2005).

Para esse grupo de professores que se posicionam mais da perspectiva “da rua”, dona Clair é representada como uma senhora “maravilhosa”, “admirável”, “calma”, mas, antes e acima de tudo, uma diretora, que “tem dificuldade de se impor” e “trata os professores com diferenças”, que “se recolhe na parte burocrática”, que “parece cansada” e “desanimada”, e que “não está tão mais presente como antes”. Uma gestora, uma profissional.

Dentro deste ponto de vista, o ofício docente estaria mais ligado a um desempenho de função e adesão a valores e a papéis específicos. O trabalho de ensinar conteúdos, de moralizar e de promover a socialização escolar é feito através de um sistema de práticas codificado (exercícios, repetições, deveres, provas), endereçado à coletividade e com caráter impessoal e regulamentar, a denominada “forma escolar” (Canário, 2005). E tais práticas prescrevem diversas atitudes e comportamentos tanto dos estudantes como dos professores.

Esse grupo docente acredita (e realiza seu ofício) no planejamento, na disciplina e no exercício da autoridade, características básicas para a existência da sala de aula, “um dos ambientes sociais mais controlados de todos” (Tardif & Lessard, 2005, p.64). Aquiles (educação física) considera o planejamento o item mais importante de um trabalho docente bem sucedido: “você tem que saber quando começa, para onde vai e como chegar. Eu tenho planejamento”, por ano, bimestre e mês.

---

<sup>17</sup> Lembro que tais condições não são exclusivas desses espaços e que tudo é relacional. Deste modo, embora concebam a escola como um espaço do trabalho (do público, em princípio, portanto, no “mundo da rua”), por outro lado eles sentem este local como familiar, de “brincadeiras entre os colegas” onde há “professores espetaculares e sérios”, “comprometidos”, “integrados” etc. Ou seja, uma vivência na perspectiva do “mundo da casa”. Para efeito desta análise, foco minha interpretação no que é mais determinante na visão do grupo.

Idéia que coincide com uma reflexão de Perrenoud (1993), para quem o planejamento docente tem como objetivos primeiros não perder tempo e avançar no programa, e manter a ordem, favorável à comunicação e ao trabalho. Aquiles procura também

mostrar que há regras, um ritual, uma hierarquia, uma técnica a ser aprendida, exigência, cobrança. Não tenho 100% de sucesso. Educação é assim mesmo. Mas a grande maioria sabe do ritual, da escolha do time, da prova escrita, que é com pesquisa (brinco com eles com aquela história de quem não cola não sai da escola é verdade), porque ao pesquisar eles estão aprendendo. (Aquiles – educação física)

Jéferson precisa de silêncio para dar aula de história (caso contrário tem dor de cabeça) e diz que se o aluno quiser bagunçar, ele não consegue porque “ele o tira do sério fácil”. Além disso, tem um planejamento anual de avaliação, descrito assim:

Eu faço prova por objetivos formulados por mim. A correção é mais difícil. Eu cheguei ao cúmulo de fazer um mapa com todos os objetivos que o aluno acertou ou errou e, ao final do ano, eu fazia uma prova individual de recuperação anual. Coisa de louco, não é? Depois, fazia uma prova só, mas pesquisava no mapa de objetivos bimestrais e liberava o aluno de responder às questões cujos objetivos ele já tinha atingido. (Jéferson – história)

Uma vez que reconhece que a língua estrangeira é muito diferente para seus estudantes do meio rural, Henrique tem um ritual metódico de apresentação de textos em inglês: geralmente ele faz uma contextualização (para “buscar as informações que eles têm”), depois uma pré-leitura (com a “identificação de palavras transparentes”), a partir de quando os estudantes discutem o tema com os colegas e terminam o trabalho com uma fase escrita. Já a gramática normativa é “trabalhada do modo tradicional”, ou seja, uma apresentação seguida de exercícios individuais de fixação, com autonomia, segundo ele: o aluno deve “mostrar para ele mesmo que está sabendo fazer, sem ajuda de ninguém”.

Importante destacar que uma especificidade da instituição escolar é a presença de um docente para ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma forma a um grupo de alunos (Canário, 2005; Tardif & Lessard, 2005). Henrique parece cumprir essa função instituída, pois ressalta a sua presença constante para mediar a aprendizagem: “durante as aulas não sou de sair de sala toda hora, pois quero que o aluno possa contar comigo e não levar dúvida para casa. ‘Vamos entender agora o

que estamos fazendo’. Minhas aulas rendem muito”, o que significa que elas “correspondem ao planejamento, feito uma vez por semana”, para todas as turmas da escola-da-dona-Clair.

Outra atitude que reflete o estilo de trabalhar comum ao grupo é a crença na seriedade e no cumprimento da palavra dada. Esses professores dizem que combinam no início do ano regras de disciplina e de avaliação, e que vão cumprindo item por item, sem hesitação. Uma prática que se alinha ao fato que, historicamente, os professores tendiam a manter uma autoridade de modo a lhes garantir o poder de impedir a diversidade, a possível contestação, o conflito e a incerteza.

Como as relações entre as gerações mudaram e trouxeram uma diversificação de valores, formas de viver e de pensar na família e na escola, o professor tem cada vez mais dificuldades de dispor de meios de coerção e se vê obrigado a conviver com incertezas e dúvidas (Perrenoud, 1993 e 2001; Dubet, 2002).

O fenômeno do “mal-estar docente”<sup>18</sup> aparece em maior ou menor grau entre todos professores deste grupo (menos na narrativa de Henrique). Lembro que ele se manifesta como uma crise do poder do professor, além de uma visão social negativa da profissão, uma desvalorização do estatuto social (Nóvoa, 1995a). Na verdade, uma crise de identidade profissional, expressa deste modo:

(...).Eu acreditava realmente que as coisas podiam melhorar, que alguém tinha que levar a educação a sério. Mas estou vendo que cada governo que passa as coisas não mudam, mas, pelo contrário, pioram. (...)Estou desestimulada? Estou! Gostaria de estar fora da sala de aula? Gostaria! Não pelo aluno e pela função de ensinar, mas pela engrenagem toda que temos vivido na escola: desvalorização, falta de material, de incentivo, de reciclagem, de tudo que a gente gostaria de poder fazer e não tem condições de fazer, até porque o salário não permite. (Isaura – língua portuguesa e literatura)

Você tem que ser responsável por tudo: educação ambiental, sexual, tem que falar sobre drogas, educação de trânsito. Tudo é você! Tudo é a escola! A escola é que tem que cumprir esse papel. E a principal função, que é de ensinar o conteúdo, está se perdendo, porque a gente fica com pouco tempo para isso. (Maísa – artes)

---

<sup>18</sup> Trago no capítulo 2 que o fenômeno é definido como “o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado à mudança social.” (Esteve, 1995, p.97). Entretanto, mais do que apenas reações, ele pode ser reconhecido como um processo de crise identitária dos professores.

Maísa se refere ao excesso de culpabilização e complexificação de tarefas do professor, a que se soma o fato de que estão tirando o direito de ele exercer sua autoridade, pois, segundo a professora, ela “recebe alunos totalmente sem educação e não pode fazer nada, (...) não pode mais tirar o aluno de sala de aula”. E a professora Maísa continua: “eu acho isso ruim, porque nós não estamos preparados para isso. A minha escola não me preparou para isso. E, ao mesmo tempo, eles jogam as coisas assim e a gente tem que dar conta disso. E se não vai bem a culpa é do professor”. Esta última opinião é compartilhada por Perrenoud (1993), para quem quase todas as críticas ao sistema escolar toma o professor e sua formação como bode expiatório, esta considerada curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada.

Para a professora Maísa, o problema aumenta pelo fato de artes ser uma matéria que não reprova, o que faz com que ela tenha que mostrar a importância do estudo, pois, caso contrário, “os estudantes não fazem nada, acham que estão na hora do recreio”. Ela diz que alterna momentos de teoria sobre as artes em geral com atividades práticas, quando os alunos têm que produzir uma “obra”.

Segundo a professora Sofia, os momentos de desencanto com a profissão são muitos e os professores “todo tempo têm que estar engolindo sapo e fazendo de tudo para não serem afetados e continuar nossa luta”. No âmbito interno, Sofia reclama da classe docente, já “que cada um quer se livrar o melhor que puder para sobreviver”, “fica querendo dar um jeitinho na vida”, sem pensar no coletivo, o que enfraquece a luta por melhores condições de trabalho.

Vale ressaltar que é dentro deste grupo de professores que se posiciona mais frequentemente no “mundo da rua” que se encontra a percepção de que estão frente a problemas inéditos e de difícil solução, com a chegada de novos e heterogêneos públicos, como apresentam Tedesco e Fanfani (2002). Ainda que os estudantes da escola-da-dona Clair sejam considerados os mais interessados e disciplinados que têm<sup>19</sup>, esses professores percebem que eles são cada vez menores e em mais quantidade por turma (Aquiles); mais “ligados e por dentro das coisas” (Henrique); cada vez menos interessados em aprender (Isaura, Sofia, Jéferson e Maísa).

---

<sup>19</sup> Como apresentado no capítulo 5.

Sofia lembra que também o que muito afeta negativamente o trabalho docente é a falta de sentido e praticidade para os estudantes dos conteúdos trabalhados pela escola, como ficar por quatro horas sentado diante de um professor, ouvindo falar sobre a Europa. Segundo ela, o aluno perde a motivação e tende a estudar para fazer uma boa prova e passar de ano. Lembro que tal constatação vai ao encontro da idéia de Canário (2005) da falta de sentido e de legitimidade da instituição escolar na atualidade. Para minimizar essa realidade, ela gosta de trabalhar em projetos e trazer novidades, para aumentar a curiosidade, embora acredite que “para a criança do meio rural qualquer coisa é o máximo”.

Uma outra saída que esses profissionais da sala de aula buscam é revelar o sentido para a sua atividade junto aos alunos, um critério de eficácia para o trabalho escolar de professores e estudantes, segundo Canário (2005). Ao dar aulas de língua portuguesa e literatura, Isaura diz que procura fazer o aluno “ter consciência de que ele está estudando a sua própria língua” e que, “tendo domínio, se ele quiser, vai ser um profissional bem sucedido”. Em outras palavras, trata-se de ter “uma preocupação de fazer com que o professor atenda não só a língua, a matéria em si, mas que ele ajude o estudante a se formar para a vida mesmo”. O segredo, continua ela, é que “quando você mostra para o aluno o por quê daquilo ali que ele está aprendendo, a aplicabilidade que aquilo vai ter na vida dele, ele vai ter mais vontade de aprender, ele dá mais importância àquilo que ele está aprendendo”<sup>20</sup>.

Para Perrenoud (1995), dentro do sistema educacional obrigatório, com poucas possibilidades de escolha, no qual os alunos estão fadados a utilizarem estratégias de “atores dominados”, a quem se impõem muitas e impressionantes “coisas absurdas, incompreensíveis ou penosas que não correspondem, de uma maneira geral, aos desejos do momento”, o professor pode tentar facilitar este trabalho, concedendo ao

---

<sup>20</sup> Por isso, Isaura, ao abordar um novo conteúdo, procura começar por alguma coisa fácil de os estudantes entenderem, usando exemplos próximos da realidade deles. Deste modo, se tiver que construir uma frase ou oração para ensinar determinado assunto, ela costuma usar os nomes dos alunos, uma situação que aconteceu na escola, alguma coisa vivida por eles. Dali, ela parte para a explicação da matéria em si, de modo simplificado, geralmente no quadro, por falta de outros recursos (o que lamenta profundamente). Não gosta de ficar lendo direto em livro didático, porque acha que não se aprende assim, embora o use como apoio, já que aproveita os textos cujas xeroxes seriam caríssimas e, portanto, inviáveis.

aluno um “espaço de iniciativa, de autonomia, de negociação, de indecisão, de sonho” (Perrenoud, 1995, p.191).

A atividade de estímulo à autonomia e à iniciativa é uma forte característica da prática docente de William (história), que costuma “abrir para o debate”, para o qual pede que os alunos do ensino médio leiam um texto de antemão. Isso porque acredita que, para aprender, o aluno “tem que saber relacionar o que ele está vivendo agora com coisas que já aconteceram no passado. (...) E através dessa relação eu gosto que o aluno reflita. Fico buscando a participação dele na aula, querendo que eles falem, (...). Eu preparo, entro e relaciono” (William – história). E, a fim de atingir o objetivo de explicar o sentido da História, ele completa dizendo: “Eu tento entrar no mundo dos alunos, (...) busco relacionar, porque a televisão está muito presente na vida deles. Passou na televisão, eu procuro jogar na aula também, para fazê-los relacionar com alguma coisa que estou ensinando”<sup>21</sup>.

Fica entendido, assim, que embora haja uma realidade da estrutura organizacional que é estável (e até certo ponto externa ao professor) em relação à “natureza” da ordem na sala de aula, o que impõe uma prática mais rigorosa e planejada (do “mundo da rua”), há também uma outra realidade sistemática do docente, que exige dele uma intervenção constante, e que, de certo modo, está mais ligada à pessoa do professor (do “mundo da casa”).

Nesta posição, esses professores atuam tanto numa lógica do ator que desempenha papéis, como na lógica do sujeito, que possui reflexividade, que é capaz de fazer a crítica e perceber as mutações da instituição escolar e de seu trabalho, sendo este também uma realização pessoal (Dubet, 2002).

Do ponto de vista da subjetividade dos atores em atividade, o “professor de profissão” não somente usa conhecimento produzido por outros, mas é alguém que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo constrói e mobiliza no fazer cotidiano (Tardif, 2002). Desta maneira, em que pese o fato de ser um professor rigoroso, que busca seguir um estatuto de quem “quer uma escola pública de

---

<sup>21</sup> Para entrar no mundo dos alunos, William diz ver “Malhação (enquanto anda em uma esteira de caminhada que eu preciso fazer): “Na aula, eu posso puxar um assunto que estava lá e eles viram e jogar aquilo para a aula. Relacionar. Não vejo sempre, mas vejo novela também”.

qualidade”, Jéferson (história) tenta criar um “ambiente de concórdia e brincadeira”, porque acredita que está “formando seres eternos, para quem a vida tem um sentido especial” e que, por isso, têm que ser sérios e saber pesquisar a história (como ele próprio). Esta função doente faz lembrar de outra, esta sugerida por Gilberto Freyre, ainda em 1957, que ao se dirigir aos professores rurais nordestinos afirmou que “Tanto quanto o padre, eles têm que lidar com almas” (Freyre, 1957, p. 43).

Assim também, apesar de valorizar o planejamento, Aquiles reconhece da mesma forma que “a aula nunca é a mesma. Só o conteúdo. Não há estabilidade”. Por isso, adota um estilo de ensinar teatral, com as seguintes palavras: “eles são a minha platéia!”<sup>22</sup>. Este estilo também é adotado por Sofia, para quem o professor tem sempre que encarnar um personagem, do autoritário ao afetuoso. A personagem Sofia (adotada para este estudo) foi definida assim:

(...) muito de minha mãe e outro tanto de mim mesma. É doce, mas sabe colocar limites. É criativa, (...) tem sempre uma atitude ecológica, pois não tolera desperdício. Ama seus alunos, se desdobra para fazer o melhor (...). Tem preocupação com o social, sem cair na cilada do assistencialismo ou demagogia. Respeita seus alunos (...). Enfim, reconhece que para educar é preciso amor, fé e confiança (Sofia).

Volto a lembrar da “esfera de ações” proposta por Tardif (2002), a partir de quando acredito que os professores desse grupo têm majoritariamente uma prática tradicional, normativa, instrucional e estratégica. Mas também vivem seu trabalho como uma atividade dramaturgica, comunicacional, expressiva de si mesmos e afetiva. Mais no “mundo da rua”, mas também no “mundo da casa”.

### 6.2.2.3

#### Na escola como no “quintal” da casa

Eu gosto de livro, porque acho que o aluno precisa ver como o autor explica, como aquilo vem registrado, além do eu tento passar para ele e do que ele passa para mim. Porque o pessoal da roça sabe muita coisa! (Iara – ciências)

<sup>22</sup> Lembro que a justificativa para o nome escolhido pelo professor nesta pesquisa é porque ele significa “o que quer ser lembrado por gerações e gerações, apesar da morte”.

Eles [os estudantes] têm muitos conhecimentos que o povo da cidade maior banaliza. E são coisas com que eu me identifico. (Bel – séries iniciais)

Uma atividade apontada como inerente à identidade docente é a ação mediadora no processo ensino-aprendizagem, quando o professor é tomado como um ator social que circula entre vários contextos socioculturais e que estabelece comunicação entre diferentes grupos sociais (Loureiro, 2004; Arroyo, 2007; Pimenta, 1997). Como já trouxe no capítulo anterior, em uma escola situada em meio rural, como a escola-da-dona-Clair (“espaço para se comunicar com o mundo”, segundo o professor William, de história), a grande ponte construída pelos professores é entre a cultura social rural de referência dos estudantes e a cultura escolar, “urbana” e estranha ao cotidiano dos estudantes, mas valorizada como a que deve ser por eles conhecida e interiorizada, como apontam pesquisas sobre a escola rural.

Retomo a questão porque, ao contrário, para um último grupo de professoras da escola-da-dona Clair, nomeadamente Bel (séries iniciais), Tarsila (séries iniciais) e Iara (ciências), essa ponte parece edificada entre duas culturas tidas por elas como equânimes, o que fica explicitado nas falas que abrem esta seção, e que não aparecem nas narrativas do outros professores (embora alguns até dizem gostar deste trabalho, pelo “contato com a natureza”).

Do ponto de vista dessas professoras, o exercício do ofício parece implicado com uma relação próxima e íntima com seus estudantes, de muitas trocas de experiência. Sabemos que parte importante do sucesso escolar vem do domínio da distância cultural, o que acontece via comunicação (verbal ou não-verbal), aceitação do outro, afetividade, afinidades de gostos e de modo de vida, a fim de que o aluno encontre seu lugar na aula e entre em contato com o professor (Perrenoud, 1993).

Desta forma, embora reconheça que seus alunos são “pessoas humildes, que, por uma questão cultural, costumam baixar a cabeça”, Tarsila (séries iniciais) também acredita que todos eles devam ser valorizados e respeitados em suas particularidades, porque todos são diferentes e todos sabem algo, desde o filho do lavrador até o filho do médico:

Tem até uma história de Chico Bento que fala isso: a professora sabia tudo, tudo, tudo. E ele achava que ele não sabia nada. Só tirava zero, zero, zero. Quando a professora

começou a perguntar para ele sobre galinha, horta, essas coisas, ele só tirava 100, 100, 100. Claro, era o que ele tinha para dar. E a professora do Chico Bento naquela história valorizou isso. Eu lembro disso direitinho, eu recortei e guardei (Tarsila – séries iniciais).

Idéia semelhante a de Gilberto Freyre que (no já citado discurso) afirma:

Os velhos, as mulheres, os analfabetos rurais, todos guardam conhecimentos folclóricos sobre aspectos regionais de natureza e de vida, que, quando gerais, antigos e persistentes, nunca devem ser sistematicamente desprezados, mas cuidadosamente examinados por agrônomos, zootécnicos, veterinários, médicos, professores rurais, farmacêuticos, sacerdotes que cheguem a um meio rural, com a sua ciência em flor adquirida em academias ou escolas apenas urbanas (Freyre, 1957, p. 44).

Como já colocado, as representações sobre a escola desta professora e de sua irmã Iara apresentam-se carregadas de familiaridade, uma vez que ambas são ex-alunas e a escola era o local de trabalho com que elas sonhavam desde o curso Normal<sup>23</sup>. Tarsila foi quem criou a categoria “quintal”, um lugar intermediário entre “a casa”, e “a rua”, onde acontecem situações que fogem do controle da “mãe” e do “pai” e que são ligadas ao prazer, ao lazer e ao encontro:

Olha, a escola era uma coisa interessante. Não sei como a gente conseguiu aprender (...) minha tia morava perto da escola e você sabe que eu saía da sala de aula, ia à casa de minha tia, com minha prima, fazia suco, cozinhávamos ovo, comíamos e voltávamos para a escola? [risos]. (...) íamos na casa da outra ver a casinha de boneca dela e voltar (...) A escola era o *point*: era na escola que eu encontrava as pessoas, na escola que a gente via de quem a gente gostava na época(...) Brincava de tudo quanto é coisa. Não tinha eletricidade: nós nem a escola tinha geladeira. Às vezes, a gente levava suco em garrafa, fazia um buraco no chão e fechava. Nem sei se refrescava, mas a gente colocava. Depois desenterrava na hora do recreio. Era muito bom, muito bom! [risos] (Iara – ciências)

(...) Eu morava em frente à escola. Aí no dia que acabou a obra, eu levei a Isabela [a filha mais velha] lá, as merendeiras lavando, eu fui ajudar a lavar, porque ia começar a usar o prédio. Todo mundo descalço, com a calça arregaçada. Eu tirei um retrato da Isabela brincando naquela água, entendeu? É por isso que é bom. Aquela escola é como se fosse minha também. (Tarsila – séries iniciais)

As narrativas apontam para a existência de um espaço da sociabilidade, a “forma lúdica da socialização”, “o mais puro, transparente, atraente, tipo de interação”, forma esta que depende totalmente das personalidades entre as quais

---

23 Nas palavras de Iara: “tudo o que eu queria era vir! Eu sonhava, no segundo grau, em dar aula naquela escola. Para mim, a referência de escola que funcionava com mais alunos, a mais interessante, no centro, era essa. Queria dar aula aqui”.

ocorre (Simmel, 1978, p.169). E que na escola-da-dona-Clair acontece explícita, majoritária e diariamente durante o recreio e em algumas aulas, no pátio.

Esta última professora conta sobre suas atividades docentes nesse local, atualmente:

Eles [os estudantes] gostam de ir lá para fora, brincar um pouco, pegar sol. Essa semana a gente fez bolha de sabão. Levamos detergente, cano, copo. Brincaram... (..), depois, cada um escreveu sobre aquilo. Fizeram desenho e tal. Aí, por um acaso, (...) abro um livro e está um poema de Cecília Meireles, 'As bolhas'. Mais um recurso. Aí estudamos o *lh*, entendeu? Aparece. Engraçado, toma curso!". (Tarsila -séries iniciais)

Vale destacar que aquilo que “toma curso” é mais um projeto de trabalho da professora, que apresenta um modo de exercer o ofício que se aproxima da chamada pedagogia ativa. O que aconteceu apesar da resistência inicial dos pais e de dona Clair, que queriam cadernos escritos e desconfiavam da professora que fazia bolos de chocolate e construía petecas com seus alunos: "mas fulano hoje não levou dever para casa, não sabe a palavra *bola* ainda e já está escrevendo a palavra *chocolate, farinha, trigo*"!!! Quando todos começaram “a aprender a ler e escrever, felizes”, “isso foi ficando bem aceito e entendido por todo mundo”, narra Tarsila. Que completa lembrando que, para aliviar a angústia do início da carreira, às vezes “enganava todo mundo” e reservava uma parte da aula para escrever o que “os mais velhos queriam nos cadernos, quando também passava um dever de casa”.

Apesar de esse fato revelar um aspecto transgressor, de quem atua no “mundo do quintal”, Tarsila também crê que funcionam algumas práticas mais tradicionais, como cópias e ditados, dependendo do jeito que são feitos: “tudo depende do contexto e tem que fazer sentido para as crianças”, além de que “o assunto tem que ser interessante todo dia e o eixo do interesse tem que partir do convívio”.

A crença na importância do sentido do trabalho diário se realiza na forma de projetos que nascem na sala de aula e a professora vai adaptando os conteúdos curriculares àquilo que os estudantes criam. Ela cita o desenho que um aluno fez no dia da nossa entrevista, uma árvore e um passarinho, tema de onde saiu uma história coletiva, o trabalho de diferenciação dos tipos de letras (cursiva, manuscrita e caixa alta), as características típicas dos ovíparos (que passou a ser assunto da pesquisa), sua alimentação básica de frutas (que veio a ser tema gerador do próximo estudo

sobre as principais vitaminas). E “o que estava planejado para o dia ficou de lado”, porque ela acredita que o professor tem que ter essa flexibilidade. E nesta parte da narrativa aparece mais uma transgressão, porque ela confessa que, apesar de ser obrigada, não consegue separar os cadernos de português, matemática, ciências e estudos sociais.

Isso implica em pelo menos três observações acerca dos modos de trabalhar desse grupo. A primeira é que elas trabalham na resolução de problemas e por projetos, concebendo, adaptando e regulando situações de aprendizagem, ao modo de um *bricoleur*. Esta caracterização foi adaptada de Lévi-Strauss por Perrenoud (1993), que, transpondo-a para a escola, concebe o professor como alguém que cria atividades, situações de aprendizagem, jogos, problemas, projetos etc., usando, para isso, os materiais disponíveis (alunos, textos, equipamentos técnicos, o meio ambiente humano e material, a atualidade e as informações), somados ao desejo de inventar, ao desafio de encontrar o bom tom entre uma atividade vaga e uma totalmente estruturada, à opção de partir de propostas e interesses dos alunos, de suas vivências, o mais frequentemente possível (Perrenoud, 1993, p.48).

Outrossim, Bel (séries iniciais) acredita nas perguntas curiosas como ponto de partida para o trabalho de pesquisa, que começa com o diagnóstico da turma e as necessidades dos alunos, a partir de onde ela inicia o trabalho coletivo de investigação: “antes que eu fique uma semana com os alunos, eu não tenho planejamento.(...). Eu preciso saber com quem eu vou trabalhar”. No início do ano, ela passa um tempo fazendo um diagnóstico da turma, no que se refere aos modos de comportamento, às habilidades e aos conhecimentos disciplinares que têm (em relação à língua portuguesa, à matemática, aos chamados estudos sociais, e a ciências). Só depois ela traça metas de trabalho e faz os “combinados” de boa convivência com a turma<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Aqui vai uma parte de seu longo relato sobre o início do ano letivo de 2007:

Nesse ano, a primeira semana de aula ficou muito *à la vonté* e eu fiquei contando até mil para permitir a coisa muito solta. Porque eu queria que eles vissem o que incomoda. ‘Ah, não pode conversar!’ generaliza uma regra. Eu quero conversa! O que não posso permitir são conversas paralelas sobre um assunto que não estamos tratando (porque se forem sobre o assunto é para crescer, é para enriquecer. Ou é uma dúvida, ou é para onde eu tenho que ir). Pela experiência dos anos anteriores, eu resolvi não fazer uma lista do que pode ou não pode. Porque *o não pode* virar demais e a gente acaba se perdendo (igual castigo de um mês) e o negócio vira bagunça.

A segunda observação acerca da prática das professoras desse grupo refere-se à existência de uma atitude interdisciplinar e generalista em relação aos conteúdos disciplinares. Uma prática docente interdisciplinar é descrita por Fazenda (1994, p.85) como baseada na parceria com os estudantes, com os teóricos, com outros professores, “na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado”. Além disso, o professor interdisciplinar é transgressor, promove uma nova ordem e um novo rigor ao “contrato pedagógico”, e sua autoridade é conquistada junto a seus estudantes. E, ainda, que “o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por *conhecer e pesquisar*, possui um grau de *comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino*, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente”. (idem, p.31). Este *comprometimento diferenciado* possibilita a consolidação da intersubjetividade, de que um pensar venha a se complementar no outro.

O que pode ser verificado igualmente no estilo de trabalhar de Iara, que, ao abordar um conteúdo, procura reunir e sistematizar os saberes dos estudantes, a partir de comparações com o já conhecido. Só depois dessa prática é que a professora costuma conduzi-los à leitura coletiva do livro didático. Ademais, ela busca se dirigir ao aluno considerando cada um deles como um indivíduo, mesmo. Ela acredita que não funciona quando ela “fala no geral”:

Quando eu falo de mim, de você, pergunto ao aluno pelo nome (‘e você, o que acha disso, já ouviu falar nisso?’), eu vejo que eles ficam mais presos no que está acontecendo ali no momento. Vou dar um exemplo: a gente está falando sobre a composição do ar. Daí, eu pergunto: ‘do que vocês acham que o ar é feito?’ Eles já sabem alguma coisa, (...) Daí, eu falo: ‘o que mais pode ser encontrado?’ (...) Eles não sabem, pois não dá para ver. Aí, eu dou mais uma dica, o outro fala mais alguma coisa e eu vou anotando aquilo. Quando vemos, já está pronto. Uma coisa que eles me ajudaram. (Iara – ciências)

Para Iara, esta produção conjunta de conhecimento e completada com a crença de que uma importante função do professor é transmitir conhecimento, porque, às vezes, o estudante não o tem em nenhum outro lugar (caso da comunidade de Vista

---

Então, colocamos sobre a arrumação da sala. Todo dia tem que arrumar, pois eu não sei trabalhar com cadeira para um lado e para o outro, de modo que você não possa passar, ou o aluno tem dificuldade de levantar. (...) Ninguém precisa fazer xixi dentro da sala, só que não sai 10 vezes para ir ao banheiro. A gente tem que educar o corpo.

Alegre), e, assim, pode comparar com outros conhecimentos que tem: “É ajudar a construir e a expressar esse saber, a conviver com outras pessoas, respeitar o limite, respeitar a posição de aluno e de professor”. Ela acha interessante “deixar uma marca positiva no aluno”. E vibra quando imagina que ele pensa assim: “foi com ela que eu aprendi isso. Ou com quem eu passei a raciocinar dessa forma. Ou com quem passei boa parte da minha infância ou juventude. E que me ensinou isso. Junto aprendemos aquilo”.

Tanto para Dubet (2002) como para Tardif e Lessard (2005), é nesse trabalho com/sobre/para o outro que reside, em grande parte, a complexidade do trabalho docente. A existência de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, nesse caso, o professor. O trabalho interativo que caracteriza o magistério transforma dialeticamente não apenas o estudante, mas igualmente o professor. Ele levanta as questões complexas de poder, afetividade e de ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro, relação esta que se torna elemento estruturante da profissão docente e sobrepõe os próprios conteúdos ensinados<sup>25</sup>. Ela implica em mediações lingüísticas e simbólicas entre as pessoas e exige dos trabalhadores competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir melhor as interações humanas na medida em que vão se realizando.

A última observação a ser destacada do modo de ensinar dessas professoras é a presença da alteridade. Elas realizam seu trabalho especialmente a partir do contato com seus estudantes, e com suas diferenças, estas tidas, simultaneamente, como a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito, por Gilberto Velho (2003). A noção de interação está calcada no reconhecimento do outro como alguém que possui perspectivas, interesses e valores, implicando o fato de que a realidade tenha que ser constantemente negociada.

O foco na relação professor-aluno aparece claramente na visão que Bel tem sobre a avaliação. Para ela, embora saiba que “tem que avaliar o conteúdo”, “o objetivo mais importante é a relação”, é perceber como aquele ser social é no dia a dia, porque ela procura “ver como ele vai crescer, como ele vai viver, o que *pensa*,

---

<sup>25</sup> Como destaca Boing (2008) em sua recente tese de doutorado.

mesmo na terceira série”, completa ela. Acredita, também, que, ao avaliar que não houve um aprendizado desejado, o melhor caminho é voltar e recomeçar por outro, mesmo que mais longo e que possa parecer “aos olhos de quem está fora de minha sala” perda de tempo: “Uma coisa é que aprendi a refletir e aprendi a avaliar. E a avaliação que faço do meu trabalho só pertence a mim.(...) ela serve para eu trabalhar melhor no ano que vem, para eu sofrer mais. Porque vou ter que procurar mais, conviver mais com o novo. (...) não tenho nada pronto” .

Uma forma de avaliar que se alinha com algumas idéias de estudiosos como Perrenoud (1999) e Esteban (2001). Num capítulo nomeado “Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança”<sup>26</sup>, o autor francês desenvolve o conceito de “avaliação formativa”, uma avaliação “a serviço das aprendizagens e da regulação das ações pedagógicas”, ou seja, que resulta numa transformação do ensino, da gestão da turma e da regulação individualizada das aprendizagens. Deste modo e ao buscar uma abordagem sistêmica, a avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas e amplas sobre os processos de aprendizagens de seus estudantes.

Para a pesquisadora brasileira, a avaliação deve ser uma “prática de investigação” típica de professores comprometidos com uma escola democrática, que consideram seus alunos como parceiros e que prevê a interrogação constante: “uma investigação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos (...)”. (Esteban, 2001, p.25).

Bel acredita que o que realmente faz seu trabalho funcionar, em suas palavras, “é que eu tenho muita vontade que eles sequem as asas lá na minha sala. Sabe a borboletinha, que vai secar a asa para voar?”. Um trabalho voltado para a construção da autonomia dos estudantes, que parece reconhecer que “não há docência sem discência” e que “ensinar não é transferir conhecimento”, como nos trouxe Paulo

---

<sup>26</sup> Publicado simultaneamente em PERRENOUD, P. **Avaliação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999 e em NÓVOA, A. & ESTRELA, A. **Avaliações em Educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

Freire (1997) em sua *Pedagogia da Autonomia*.

Concluindo, pode-se dizer que no “mundo do quintal” daquela escola, os professores se relacionam com seus estudantes majoritariamente do lugar da possibilidade real de troca com eles. Esta interação inspira uma outra forma de ver o aluno, de valorizar a sua experiência, os seus saberes, encarando-o como uma “comunidade dentro da escola” (Canário, 2005).

Implica, ainda, na existência de um processo de aprendizagem coletivo, em que o poder da fala do professor é substituído pela troca de conhecimento e pela colaboração grupal, a fim de se garantir a aprendizagem. Fortalece-se o diálogo e as trocas de informações, quando as aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento lógico e científico realizam-se através da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento, ao modo das idéias de Vygotsky (1988).