



Marciene Aparecida Santos Reis

*Tecendo os fios do início da docência:
a constituição da professora iniciante*

Campinas

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Marciene Aparecida Santos Reis

*Tecendo os fios do início da docência:
a constituição da professora iniciante*

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação na área de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARCIENE APARECIDA SANTOS REIS E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO.

Assinatura do Orientador

Campinas

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751**

R277t Reis, Marciene Aparecida Santos, 1987-
Tecendo os fios do início da docência: a constituição da
professora iniciante / Marciene Aparecida Santos Reis. –
Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação inicial. 2. Cotidiano escolar. 3. Narrativas
I. Aragão, Ana Maria Falcão de, 1959- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-097/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Weaving the threads of the beginning of teaching: the constitution of the beginning teacher

Palavras-chave em inglês:

Initial development

School Quotidian

Narrative s

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Falcão de Aragão (Orientador)

Guilherme do Val Toledo Prado

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Data da defesa: 03-06-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

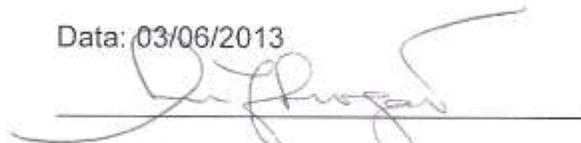
Programa de Pós Graduação em Educação

Marciene Aparecida Santos Reis

*Tecendo os fios do início da docência:
a constituição da professora iniciante*

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Marciene
Ap. Santos Reis e aprovada pela Comissão
Julgadora.

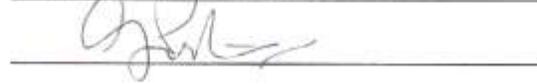
Data: 03/06/2013



Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão

COMISSÃO JULGADORA:





Campinas

2013

“Fio puxa fio. Nada acontece por acaso...”

(ABRAMOVICH, 1992, p.21)

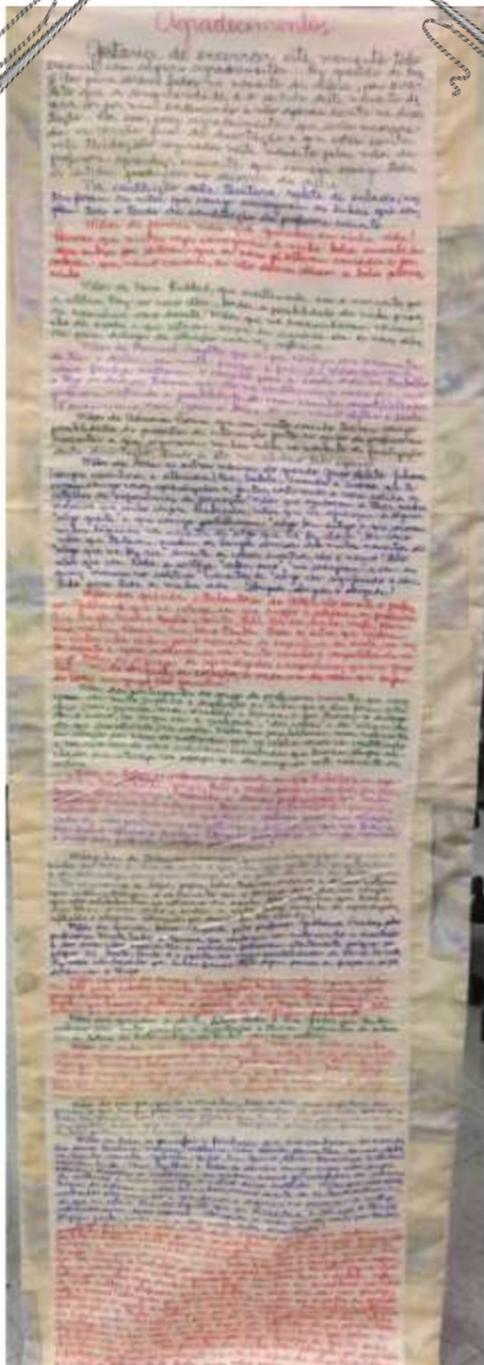
Para minha família, meu laço de vida...

*Para todos os que acreditaram em minha capacidade de tecer,
mesmo diante dos nós e em meio aos emaranhados de fios que
compõem minha vida - acreditaram nesta (des)coberta de sentidos...*

*Para todos os professores iniciantes que - assim como eu - refletem
sobre as linhas, agulhas e tecidos na costura das tramas e vivências
na escola...*

Agradecimentos

Gostaria de encerrar este momento todo especial com alguns agradecimentos... Fiz questão de trazê-los para serem lidos no momento da defesa, pois acredito que a singularidade e o sentido deste momento deveria ser por mim evidenciado e não apenas escrito na Dissertação... Por isso, esses agradecimentos que serão incorporados na versão final da Dissertação e que estão escritos neste tecido, são segurados neste momento pelas mãos da professora-aprendiz-ensinante que carrega consigo todos os sentidos produzidos do decorrer da defesa...



Texto de agradecimento apresentado à banca em 03/06/2013.

Na constituição desta tessitura repleta de enlaces, muitas foram as mãos que comigo carregaram as linhas que compõem todo o tecido da constituição da professora-aprendiz-ensinante...

Mãos de pessoas mais que queridas em minha vida! Pessoas que muitas vezes carregaram a minha bolsa amarela em seus ombros por sentirem que os meus já estavam cansados demais e por saberem que, mesmo cansada, eu não deveria deixar a bolsa pelo caminho.

Mãos de Nana Haddad que acostumada com o movimento que a

estética traz ao nosso olhar, bordou a possibilidade da minha primeira experiência como docente! Mãos que me encaminharam no caminho da escola e que estavam sempre em sincronia com os meus olhares para diálogos de atuação cada vez mais reflexiva.

Mãos de Marissol Prezotto que sempre realiza seus movimentos de tecer e destecer com muita firmeza e precisão. Mãos que com a mesma firmeza mostraram o caminho para a escola onde hoje eu trabalho e teço as diversas tramas que vão me constituindo, a cada dia, como professora, mostrando a possibilidade de novos caminhos compart(r)ilhados (é assim mesmo, Mari?) para a busca de um mesmo objetivo: a escola.

Mãos de Adriana Pierini que com muito carinho teceram comigo possibilidades de propostas de intervenção junto ao grupo de professoras iniciantes e que seguraram minhas mãos no momento de finalização desta Dissertação, dando a ela um alinhavo todo especial...

Mãos de todas as outras meninas do querido Grupo Seletor: Juliana (sempre carinhosa e atenciosa), Bia, Isabela, Amanda e Andréa que teceram comigo novos aprendizados e, juntas, costuramos a nossa colcha de retalhos de experiências de formação! Mãos que ajudaram a tecer minhas vivências que serão sempre lembradas, mãos que me ajudaram a segurar “algo quente” e que comigo compartilharam “algo bem antigo” e que secaram minhas lágrimas nos momentos do “algo que me fez chorar”, bem como mãos que tentavam encobrir os largos sorrisos dos muitos momentos de “algo que me rir” durante os nossos encontros, não é mesmo? São mãos, que com toda a certeza “valem ouro”, “me seduziram”, e com as quais “vivenciei no coletivo” momentos de “algo com significado e sentido” para toda a minha vida... Obrigada, obrigada e obrigada!

Mãos dos queridos interlocutores do GEPEC, não somente o professor Guilherme que me cativou com sua emoção e sabedoria, as professoras Ana Aragão, Carolina Bovério e Corinta, Helô, Cláudia, Aninha, Mafê, Marcemino, Márcia, Rosaura, Cris, como também todos os outros que receberam as minhas mãos nenhum pouco marcadas de experiência da escola, com muito respeito e

apoio, acolhendo-as com muito carinho e compartilhando comigo todas as riquezas de aprendizados e experiências que esse grupo tem... Muito obrigada, de coração, a cada um de vocês que fazem do GEPEC um grupo tão formativo!

Mãos das participantes do grupo de professoras iniciantes, que carregaram com muito empenho e disposição as linhas que a elas foram entregues: roxa, amarela, verde, vermelha e branca, e que teceram o diálogo com “o ensino”, “do choque com a realidade”, “dos saberes” e “da alegria (ainda que descosturada) na escola”. Mãos que possibilitaram novos movimentos em relação aos meus ao mostrarem que no coletivo vamos nos constituindo e nos reconhecendo como indivíduos inacabados que buscam sempre alinhar sua inteireza nos espaços que vão surgindo neste movimento da costura...

Mãos de todas as professoras da escola em que trabalho e em especial Ana Luísa, Ana Raquel, Aninha, Geórgia, Helô e Malu, parceiras de ano; das orientadoras Eliane, Mariza e Marilda e demais profissionais que também apostaram em minhas mãos para tecermos um trabalho em parceria, mostrando a mim os caminhos que deveria costurar para uma atuação cada vez mais pautada nas competências e habilidades que nos levam a um ensino reflexivo e dialógico. Obrigada pela crença em minha capacidade e desejo pela profissão! Obrigada pela parceria!

Mãozinhas de todas as crianças, queridos alunos, que seguram a minha em todos os dias de aula e que com esse gesto de singularidade e de delicadeza caminham comigo até a porta da sala de aula, para juntos segurarmos os lápis, papeis, colas, tesouras, cadernos e demais materiais que instrumentalizam o conhecimento que é bordado dia a dia, nas relações que são estabelecidas no cotidiano da escola. São mãozinhas que todos os dias tocam o meu sonho e enchem a minha bolsa amarela de aprendizados, reflexões e alegrias. Obrigada por deixá-la tão cheinha!

Mãos da querida banca, composta pelo professor Guilherme Prado e pelas professoras Renata Cunha e Tamara, que receberam com muito carinho a Dissertação e com suas mãos experientes e sabidas folhearam atentamente

página por página do texto, lendo-o e apontando novas possibilidades de torná-lo cada vez mais alinhavado por linhas firmes, para que sejam poucos os fiapos a se perderem com o tempo...

Mãos especiais da Tamara Pina, que deixaram muitas vezes de embalar seu bebê para embalar a minha Dissertação, também recém-nascida, para comigo dialogar em relação aos movimentos que poderia tecer. Mãos que mostraram que mesmo à distância é possível sentir o toque e a firmeza dos enlaces, que quando bem amarrados, não se desfazem facilmente...

Mãos das queridas suplentes Silvia Rocha e Ana Guedes que também receberam a Dissertação com muito carinho e teceram movimentos de enlaces com a leitura do texto, contribuindo também com essa costura.

Mãos da minha mãe... O que dizer delas? Mãos que desde a minha infância amarravam o cadarço dos meus tênis antes de eu ir para a escola... Mãos que teceram a bolsa amarela e o “bolso que vale ouro” da minha vida... Mãos que carregam comigo os meus sonhos e que lutam, com toda a força, para que eles se concretizem... Obrigada por ter essas mãos, esses pés, esses olhos, esse coração, essa força e essa dedicação que são meus exemplos de amor, minha mãe!

Mãos do meu pai, que se movimentam, todos os dias, para a pintura das paredes e que trazem para casa as marcas coloridas de uma vida que é pintada em família com as cores frias e quentes da vida, assim como as cores das muitas linhas que nos compõem... Obrigada pelas mãos firmes que também pintam a minha vida!

Mãos de todos os amigos e familiares que acompanharam os movimentos dessa tessitura: Márcia, Matheus, Adri Ramos, Samantha, Samara, Sabrina, Danilo, Danielle, Gabriela, Binho, Lia, Bruno, Sílvia, Bavaresco, Erikinha, Marcela, Éricka, Thais, Cynthia e todos os demais amigos cujas mãos sempre estavam dispostas a acolherem as minhas, mesmo já calejadas de saberem, de antemão e mais uma vez, o motivo dessa acolhida. Mãos que não desistiram de estarem unidas às minhas, mesmo diante de tantos desenlaces encontrados pelo caminho

e que, firmes e seguras, me passavam a certeza de que eu estava tecendo aquilo que eu acreditava e, por isso, o tecido costurado seria todo especial... Obrigada a cada um de vocês por também fazerem parte, cada um a seu modo, desta Dissertação!

E, por fim e com valor inestimável, agradeço as mãos que receberam meu projeto de pesquisa e que por ele se seduziram a ponto de acolhê-lo para não somente orientar a minha pesquisa, mas formar um lindo e forte laço de amizade e parceria em minha constituição! Para todo o sempre, querida Ana Aragão! Obrigada por segurar minhas mãos trêmulas e carregadas de esperança de iniciar o mestrado, por não só acolhê-las como também segurá-las com a convicção da minha capacidade de com elas tecer e destecer reflexões, por muitas vezes desafiá-las e fazer com que eu acreditasse nas mãos de uma mulher e professora que se constitui a cada dia com mais firmeza, não é mesmo? Obrigada por direcionar minhas mãos ao encontro de grandes autores com os quais dialoguei e descobri a metáfora das linhas e costuras que compõem o texto... Obrigada por suas mãos guiarem os pontos quando as linhas ainda não estavam firmes ou com o jeito Marci de ser... Tenha a certeza de que se sou o que sou hoje é por você estar sempre ao meu lado, segurando minhas mãos nas alegrias ou nas dificuldades que foram enfrentadas com o seu apoio... Obrigada por fazer questão de que suas queridas mãos estejam tão presentes em minha vida! Obrigada por suas mãos enfrentarem junto com as minhas este momento da defesa da Dissertação! Desejo que, após a leitura deste texto, suas mãos possam vir ao encontro das minhas de uma maneira toda especial: mãos da mestranda aprovada, com muito carinho!

Resumo

Tecido e permeado por diversas reflexões e experiências narradas em relação ao início da docência, a presente dissertação é um diálogo entre a professora iniciante e seus diversos interlocutores – os sujeitos da escola - que se propõe a olhar, escutar e sensibilizar-se por sua condição de iniciante na carreira docente, na busca do compartilhamento de aprendizados, questionamentos, inseguranças, inquietações e descobertas no início da docência. Ou ainda: de que maneira o professor iniciante se constitui como docente no cotidiano da escola? Os diversos fios imersos no cotidiano da escola e em suas relações - alunos, professores e demais sujeitos da escola - significam o emaranhado de movimentos por ela realizados para o entrelace dos mesmos na composição do tecido: um todo coletivo, singular e amalgamado de reflexões por entre seus enlaces. No movimento da costura, conhecimentos, práticas, vivências, experiências e sensibilidades são desprendidas dos novelos e juntos constituem uma nova composição (re)significada por cada fio em contato com o outro, com o meio e consigo próprio, onde a pesquisa reúne fragmentos de constituição da professora iniciante, também denominada de professora-aprendiz-ensinante, que em início de carreira, se forma na relação intersubjetiva, no diálogo e compartilhamento de saberes e vivências entre seus pares e demais sujeitos da escola. Portanto, a dissertação pretende contribuir com a discussão do tema a partir de um viés das vivências da professora-aprendiz-ensinante que, nas relações com o outro, encontra o caminho da escola.

Palavras-chave: 1. Formação inicial 2. Cotidiano da escola 3. Narrativa.

Abstract

Built and filled with many reflections and experiences from the beginning of the teaching, the present dissertation is a dialogue between the novice teacher and her many interlocutors – school subjects – that seeks to look, listen and to sensitize by her condition of novice teacher, in search of the knowledge sharing, questions, insecurities, inquietudes and discovers from the beginning of teaching. Or: how the beginning teacher is constituted as a teacher in the school routine? Many threads immersed in school quotidian and in its relations – students, teachers and other school subjects – mean the tangle of movements by it accomplished for the interlace of them in the composition of a texture: a collective totality, singular and filled with reflections between its ties. In sew movements, knowledge, practices, livings, experiences and sensibilities are loosen from the skein and together they build a new composition where every thread has new meaning when in contact with another, with everything and with itself, where research meets fragments constitution of beginning teacher, also called teacher-learner-teach that early stage, is formed in the intersubjective relationship, dialogue and sharing of knowledge and experiences among their peers and other school subjects. Therefore, this dissertation aims to contribute to the discussion of the topic from a bias of the experiences of the teacher-learner- teach that in relations with others, find the way to school.

Keywords: 1.Initial development 2.School Quotidian 3.Narrative.

VIDA TECIDA

*Um tecido fiz
de vida:
fios subindo, fios descendo.*

*Um tecido fiz
de vida:
fios atados,
fios cortados.*

*Um bordado fiz
no tecido de vida:
linhas grossas, linhas finas, cores claras, cores mínhas.*

*Uma vida fiz tecida,
bordada, quase rendada.
Relevos de altos e baixos,
formas de todo jeito,
que trago aqui no peito.*

*E agora, trabalho pronto,
até aquele ponto, que não tinha lugar, deu um jeito de se encaixar,
fez textura sem par.*

*A autora reflete:
Tecer uma vida acredito ser tarefa de todos nós...
Tecer vida, tecer poesia, tecer-se gente (...)*

(Rosaly Stefani)



Mosaico de Retalhos – Grupo de Professoras Iniciantes

Lista de Imagens

Imagem 1 – Texto de Agradecimento apresentado à banca em 03/06/2013.....xi	
Imagem 2 – Mosaico de Retalhos – Grupo de Professoras Iniciantes xxiii	
Imagem 3 - Retalho 1 – Professora Iniciante que carrega a linha Amarela..... 29	
Imagem 4 – Retalho 2 – Professora Iniciante que carrega a linha Verde..... 41	
Imagem 5 – BOJUNGA. A bolsa amarela. 2011 44	
Imagem 6 – FOX. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. 1995 47	
Imagem 7 – Laço feito por minha mãe 49	
Imagem 8 – Cartaz realizado com/para as crianças..... 50	
Imagem 9 – Meu caderno da antiga 1 ^a série..... 53	
Imagem 10 – Desenho da minha família – 1 ^a série 54	
Imagem 11 – O sol sorrindo 55	
Imagem 12 – Camiseta do meu primeiro emprego efetivo na escola..... 74	
Imagem 13 – Retalho 3 – Professora Iniciante que carrega a linha Roxa..... 81	
Imagem 14 – Retalho 4 – Professora Iniciante que carrega a linha Roxa..... 123	
Imagem 15 – Cartas das professoras iniciantes..... 153	
Imagem 16 – Tela apresentada na Defesa da Dissertação..... 187	

Sumário

1. Da escolha pela costura e do lugar da costureira	29
2. Olhar, tocar e sentir os fios, os laços e os tecidos: (re)encontrar memórias	41
2.1. Algo de que me lembro	48
2.2. Algo quente.....	52
2.3. Algo bem antigo	54
2.4. Algo que me fez chorar.....	58
2.5. Algo que me fez rir.....	62
2.6. Algo que vale ouro	63
2.7. Algo que me seduziu	66
2.8. Algo que vivenciei no coletivo.....	68
2.9. Algo com significado e sentido	77
3. Espaço e tempo das tramas: (não só) mãos, agulhas, linhas e panos tecem o cotidiano	81
3.1. O cotidiano e seus enlaces: movimento de tramas	84
3.2. Movimento da costura: bordando a formação de professores	90
3.2.1. Do ensino.....	91
3.2.2. Do choque com a realidade	98
3.2.3. Dos saberes.....	101
3.2.4. Da existência (ainda que descosturada) da alegria na escola	107
3.3. A palavra no papel, a linha no pano: tecendo a reflexividade	112
4. Da seleção dos objetos para a costura: agulhas, linhas, tecidos	123
4.1. Das linhas de pesquisa	126
4.2. Tecendo descobertas e bordando experiências: as narrativas	129
4.3. Dos tecidos bordados à análise da costura: os caminhos.....	139
5. Costurando os tecidos: os (possíveis) dizeres de alguns dados.....	153
5.1. Do ensino.....	155
5.2. Do choque com a realidade	164
5.3. Dos saberes.....	172
5.4. Da existência da alegria na escola	180

6. Amarrando alguns laços: possíveis lições.....	187
6.1. Algo de que se lembre	193
6.2. Algo que o faça chorar	194
6.3. Algo que o faça rir	195
6.4. Algo que vale ouro	196
7. Referências	199

1. Da escolha pela costura e do lugar da costureira



Retalho 1 – Professora Iniciante que carrega a linha Amarela.

*Nunca tinha reparado na beleza de um laço.
Que também pode ser um abraço.
Vira, revira, passa, repassa, circula. Prende, mas não sufoca.
Guarda tudo que nele coloca.
De tão bonita só poderia ser uma fita colorida.
Bonita como a vida.
Laço de cabelo e laço de presente que deixam a menina contente.
Laço que guarda o passado para existir o presente.
O segredo no laço confia, pois sabe da sua sabedoria.
Circula, roda e dança sem perder a alegria.
A lembrança ao laço se une para não esquecer.
Memória que vem a florescer.
Laço que é forte ao resistir ao tempo e ao movimento.
Sem perder seu encantamento...*

(Marciane Reis, 2012)

...Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

(Paulo Freire)

O presente trabalho mostra-se como um *labirinto de processo formativo* (SÁ-CHAVES, 2010, p. 8) no qual me coloco na posição de professora-pesquisadora que olha para a própria prática de iniciante e que se percebe imersa no caminho de uma escola repleta de múltiplas possibilidades de atuação / compreensão / vivência / produção de sentidos existentes neste cotidiano.

Em diálogo com as teorias e experiências de professores que vivenciaram a fase inicial da carreira docente, me propus a refletir sobre o questionamento: de que maneira o professor iniciante consegue lidar com o emaranhado de fios que surgem aos seus olhos no início da carreira? Ou ainda: *de que maneira o professor iniciante se constitui como docente no cotidiano da escola?* Na tentativa de desvendar estes questionamentos, percebi que ao puxar um fio para tentar entendê-lo em suas fragilidades, singularidades e constituição, acabei por conhecer / apreciar outros fios que estão entrelaçados e, nesse sentido, houve a possibilidade do compartilhamento / partilha / ressignificação de todo o contexto multifacetado do tempo e espaço da escola.

Após o momento do estágio na graduação, quando tive oportunidade de entrar na escola na figura de futuro profissional e, nela, experimentar-me como docente-aprendiz e mergulhar em seus espaços levando comigo novos olhares e sentidos diversos aqueles de aluno da minha infância, tive outra oportunidade de atuação na escola como docente, que aconteceu depois de formada, quando ingressei na pós-graduação.

Assim, meu ingresso na escola deu-se durante a pós-graduação, o que define também um lugar privilegiado de atuação como professora-ensinante-aprendiz em interação constante com a universidade neste momento de inserção na escola, o que resultou a Dissertação com esta temática do início da docência.

Carregada de bagagens teóricas e de experiências poucas, mas significativas, cada tom e tamanho dos novelos de linhas, encontrados e tecidos na escola, compunham um significado na minha formação. Alegrias, frustrações,

angústias, questionamentos, aprendizados, partilhas, reflexões: dos tons mais quentes aos mais frios, dos novos quase recém-começados e daqueles totalmente preenchidos a ponto de as linhas não conseguirem mais se firmar.

São estes aprendizados cotidianos que levam à minha constituição como professora-aprendiz-ensinante que encontrou o caminho da escola e nele descobriu sentidos e significados para a atuação docente, que são compartilhados com os demais professores que também estão em busca deste caminho em que o sentido é entendido como a vivência que envolve o sensorial e o perceptual que são sempre inacabados, pois dependem da interpretação e do contexto de mundo de cada um e significado da palavra entendido como uma generalização, algo que pode ser entendido isoladamente e fora do contexto.

A escolha por estudar o professor iniciante, por conhecer um fio em específico, pode levar ao conhecimento também de novas situações, descobertas, vivências e particularidades de cada sujeito e da dinâmica do ambiente da escola, pois, nesse emaranhado de linhas, era necessário começar a tecer, a compor um tecido formado por diversas partes, diversas tonalidades, espessuras e tamanhos.

Amarrada pelo fio do conhecimento que se indissocia da minha prática, assumo o pressuposto de que a maneira como o professor se forma revela suas escolhas na organização de seu trabalho escolar com os alunos. Vejo-me tecendo caminhos que possam contribuir e orientar-me em relação à constituição do professor iniciante que entra na escola e se depara imerso e pertencente a uma trama de relações compostas por fios de diferentes composições e sendo carregados também por indivíduos que ocupam posições distintas dentro da escola – todos estes em constante movimento neste mesmo espaço de (in)formação.

Escrevendo e lendo de um lugar privilegiado desde a formação na graduação, quando a leitura e a escrita eram práticas sociais essenciais para a reflexão e compreensão dos assuntos abordados em sala de aula, fui constituindo-me imersa ao mundo da prática da escrita sobre minhas reflexões, meus questionamentos e aprendizados. Nesse sentido, mesmo com a graduação

concluída, esta prática constitutiva da professora-aprendiz-ensinante tornou-se contínua.

Ao revisitar minhas lembranças, vi que a prática da escrita sobre/na escola foi potencializada na graduação, nas disciplinas de estágio supervisionado, em que aprendi não só a olhar para a escola, mas também a escrever sobre o que eu olhava, ouvia e sentia neste espaço-tempo dinâmico de formação. Escrita inscrita na minha formação e aparato essencial da professora-pesquisadora que encontrou, na escola e na universidade, sentidos para sua escrita reflexiva.

Penso a pesquisa como desencadeadora do aprendizado a partir da própria experiência, do “se” dizer dos professores iniciantes, além do próprio “me” dizer / “me” sentir / “me” ver caminhando, formando e sendo formada pelos espaços costurados no coletivo e pelos fiapos que são encontrados no decorrer da caminhada – que, amarrados uns aos outros, compõem um novo tecido. Pois, ao deparar-me com o outro, não sou mais a mesma: o outro me ajuda a construir / desvendar um, dentre muitos, percursos do qual vivencio: outras professoras iniciantes, alunos, professores titulares, coordenação e demais profissionais da escola.

A presente pesquisa reúne fragmentos de constituição da professora iniciante, também denominada de professora-aprendiz-ensinante – termo produzido por mim a partir do estudo da literatura em relação à temática abordada - que possui a potencialidade de, em pequenas narrativas, revelar o todo da significação existente na elaboração dos pedaços que compõem meu tecido de experiências formativas, na figura de professora que, em início de carreira, se forma na relação intersubjetiva, no diálogo e compartilhamento de saberes / questionamentos / vivências entre seus pares e demais sujeitos pertencentes à escola. Como disparador deste diálogo, compartilho a minha narrativa de formação, reveladora dos caminhos tecidos e destecidos desde a chegada profissional na escola.

Além das minhas narrativas produzidas no período de agosto de 2010 a outubro de 2012 e do meu portfólio reflexivo com os apontamentos discutidos em

encontros semanais com a orientação e equipe de professores, elaboração de intervenções didáticas e desenhos/textos produzidos pelas crianças na escola, demonstrando os laços afetivos que estão sendo construídos nas relações cotidianas, compartilho também as produções realizadas no grupo formado por professoras iniciantes, em 2012, nos seus cinco encontros, com o objetivo de elaborar produções para a presente pesquisa: cartas sobre o início da docência, textos reflexivos em relação à constituição do professor iniciante no cotidiano da escola e tecidos produzidos em grupo com a temática da docência.

Os retalhos costurados pelas quatro integrantes, incluindo-me, as narrativas escritas e reflexões orais são fios que conduzem a pesquisa em diálogo com minha narrativa e experiência. Por este motivo, os retalhos costurados retratam vivências do cotidiano da escola e reflexões acerca deste início da docência, e que compõem a abertura dos capítulos, constituindo-se na temática disparadora, na tentativa de também mostrar que a Dissertação foi tecida pelas muitas mãos que compõem este caminho de tecer e destecer os fios de nossa constituição.

Também há, na composição desta pesquisa, a alegoria do início da docência como a possibilidade da costura, utilizando-se dos fios, entendidos como sujeitos que estão envolvidos no cotidiano da escola; das agulhas como instrumento da relação entre esses sujeitos; das linhas dos teóricos mostrados em sua indissociabilidade com a prática; do tecido formado pelo coletivo dessa relação e dos fiapos que são deixados ao longo das vivências como conhecimentos e aprendizados que resistem ao tempo e revelam suas marcas histórico-culturais na sociedade para a composição de novos fios no movimento de tecer e destecer os movimentos da aprendizagem.

No emaranhado de fios, indivíduos, ações, vozes e livros que se misturam / esbarram / compõem o labirinto do processo formativo, ao pensar sobre a prática vivenciando a prática – uma possibilidade de reflexividade docente – modifico minha prática pedagógica, meu olhar em relação àquela situação e, ao estar envolta por outros fios, também modifico esse ambiente, mesmo que indiretamente.

Nesse sentido, o diálogo é tecido com diversos teóricos, dentro os quais Freire (1996), Lacerda (2001), Fontana (2002), Vigotiski (2007) e Aragão (2010) que tornam-se fios condutores nas mãos da professora-pesquisadora.

A pluralidade de leituras que constituem o texto permite mostrar o que a narrativa dispara em mim no momento da escrita – as diversas vozes que dialogam neste momento e que conversam com as situações vivenciadas no espaço da escola – que mostram a constitutividade da professora-aprendiz-ensinante diante desta pluralidade de informações, formações, dizeres e saberes dos autores, crianças, professores iniciantes, em exercício e demais profissionais da escola: pequenas partes que, ao se unirem, formam a inteireza do homem.

Nesse sentido, o questionamento e as leituras são potencializadores de descobertas e entendimentos das vivências e, ao questionar a formação dos professores iniciantes, acabo por assumir a condição de quem questiona a mim mesma e meu próprio processo formativo para entender o outro, sabendo que este também me constitui.

Parto do caminho que entende o início da docência como o momento existente imediatamente após a conclusão da graduação, entendendo também que são vários os momentos em que colocamo-nos na condição de iniciante e, neste sentido, a escolha por assumir a posição revelada de iniciante deu-se através da necessidade de dialogar com outros professores que estavam na mesma etapa de formação que a minha: a busca por tecer o caminho da docência logo após concluída a graduação.

Reafirmo o conceito de que nesse espaço e tempo da sala de aula - espaço e tempo também únicos aos olhos de quem dele faz parte e por ele é visto - os sujeitos vivenciam situações diversas que nem ao menos foram conhecidas e estudadas nas disciplinas cursadas em sua formação. Na graduação, o professor aprende a lidar com a agulha, a tecer alguns movimentos e a entender a composição de alguns fios. No entanto, ao tateá-los, senti-los, olhá-los e movimentá-los é que saberá quais são as possibilidades de cada um, como as

cores poderão ser agrupadas no coletivo, respeitando as singularidades e o que fomenta sua criatividade para a produção dos tecidos diversos, porém únicos.

Nessa parceria entre a professora iniciante, as demais professoras, os alunos e o cotidiano da escola – afirmando a relação como intersubjetiva – procurei, nos tecidos costurados pelas professoras iniciantes, por autores e outros professores da escola, refletir e (re)significar os movimentos iniciais que por mim foram realizados para a composição de um tecido coletivo, diferente dos demais, com peculiaridades e singularidades, o que o torna único. Fios que passaram por diversas mãos, que apreciaram múltiplos sentidos, que percorreram muitos caminhos ao serem envolvidos uns aos outros, tornando-se, algumas vezes, tênues fiapos que alinhavados a outros fios mostram sua vitalidade na composição do tecido.

Vivências. Experiências. Aprendizados. Descobertas. Inquietações. Sentimentos e práticas que demonstram o quanto de mim se faz presente no projeto de investigar os significados e sentidos do início da carreira docente. Afinal, “sentir, querer, afirmar, contestar, procurar, são ações que fazem parte do homem dentro de qualquer sociedade e que devem estar presentes em sala de aula” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 121) fazem parte da pluralidade de fatores constitutivos da própria formação.

Os percursos realizados, muitos dos quais se encontravam enviesados numa complexa teia de possibilidades de escolha, chegaram ao encontro da temática das atuações e práticas do professor em sala de aula, narrados na presente Dissertação.

As narrativas (minhas e das demais professoras iniciantes) podem trazer ao professor que as produz, a meu ver, o sentido da reflexividade docente (assim como os portfólios reflexivos), ao perceber que cada participante da pesquisa irá (re)pensar sobre sua condição e ação de professor para poder falar/escrever sobre ela, “atitude que nos relança para os valores do humano que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico.” (ALARCÃO, 1996, p. 12)

Dessa forma, considero importante reiterar a ideia da minha entrada na universidade como processo fomentador da consciência da pesquisadora como professora-pesquisadora – e, nesse momento, essa é uma relação de constitutividade, já que nesse emaranhado de fios tecidos, não consigo identificar quem / o que constituiu a si, ao outro e a(os) *nós*¹. Fio da professora que puxa o fio da pesquisadora, que forma o fio da professora, que se junta aos fios do coletivo de crianças, de outros professores em exercício e demais profissionais da escola e formam novos fios de pesquisadora. Dessa trama se compõe o tecido e o nó, uma vez que o nó também se constitui dos fios tecidos...

Portanto, ao partir da Universidade em busca do caminho da escola, considero significativa a entrada na Universidade como potencializadora dos caminhos que foram tecidos para a constituição da professora iniciante que entrou na escola com os aparatos da costura que, além de aprendidos, foram também fornecidos pela Universidade, o caminho encontrado rumo à escola.

Nesse sentido, mais um nó é constituído: como estudar processos não observáveis diretamente como os de apropriação, de elaboração e de reinvenção das práticas pelos professores iniciantes no cotidiano da escola?

Na busca de atar e desatar os nós encontro-me com a metodologia qualitativa que explicita os esforços de aproximação do pesquisador a documentos e a situações vividas, nos quais busca indicadores, marcas das ações dos sujeitos pesquisados, nas relações sociais de que participaram. Os professores iniciantes dialogam com suas narrativas neste grupo formado com a intenção de produzir apontamentos para a pesquisa. Assim, o grupo problematizou esta mesma condição de término da graduação e início de carreira na tentativa de desvendar os sentidos da nossa formação: éramos iguais umas às outras na condição de que vivenciávamos o mesmo momento, o mesmo percurso feito e refeito todos os dias para a escola.

¹ Nó, conforme o dicionário Aurélio (p.1195), pode ser “1. Entrelaçamento feito na extremidade ou no meio de uma ou de duas cordas, linhas ou fios, a fim de encurtá-los, marcá-los ou uni-los; 2. Articulação das falanges dos dedos; 3. Ligação, união, vínculo; 4. O ponto crítico ou essencial e que mais nos merece a atenção num assunto; 5. Embarço, estorvo, empecilho; 6. Enredo; 7. Porção do caule ou do ramo onde se inserem as folhas”. No presente trabalho entende-se os *nós* como entrelaçamento de fios e como pluralidade de pessoas.

As marcas deixadas pelos sujeitos sugerem possibilidades interpretativas no cotejamento entre as fontes em análise e remetem, sempre, às relações intersubjetivas instauradas e mediadas pela linguagem, nas quais foram produzidas. Isso significa dizer que essas marcas não são entendidas como marcas nascidas da subjetividade dos indivíduos estudados, mas como produções de indivíduos que, ocupando lugares sociais específicos, em relações sociais historicamente constituídas, instauradas e mediadas por significações culturais e orientando-se por esses norteadores sociais, significam e ressignificam as situações vividas, e a si mesmos dentro dessas relações, construindo assim suas experiências: lição de um processo de pesquisa.

Guiada por minhas questões de investigação, busco identificar indícios da condição de formação e entrada na escola que remetem a atribuição de sentidos da constituição docente pelos participantes estudados, o que mostra o caráter interpretativo da análise dos dados produzidos. Esses indícios vão sendo cotejados entre si, de modo a apurar sua significação em ligação estreita com as condições de produção imediatas e mais amplas da situação social em que eles se produziram – uma vez que a sensibilidade de fazer parte da pesquisa muda o olhar do pesquisador sobre sua prática, o que faz da reflexividade uma característica da pesquisa qualitativa e, neste caso, de pesquisa e autoformação.

As narrativas mostram a importância dos aspectos da linguagem, da pluralidade das leituras, do descobrimento de regularidades, da compreensão do significado de uma ação e da reflexão como movimentos constantes na pesquisa, em que os dados não são analisados isoladamente do seu contexto histórico-social de produção – já que buscam o caráter emancipatório da pesquisa: oferecer vias de ação para transformar e melhorar estruturas e práticas cotidianas das vivências dos professores iniciantes. Assim, “deixemos correr esses fios... Mais tarde, no mesmo tecido, nos mesmos textos, puxaremos outros fios e de novo os mesmos, para ver aí urdirem-se ou desatarem-se novos desenhos”. (DERRIDA, 1972 *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p. 29).

A proposta da Dissertação, portanto, é a de contribuir com a discussão do tema a partir de um viés das vivências realizadas pela professora-aprendiz-ensinante que, nas relações com o outro, encontra o caminho da escola. É tentar mostrar para os profissionais que atuam na escola que este tema deve ser elencado e discutido continuamente, como um portfólio, o arquivo das reflexões da professora que está em construção permanente, já que a essência do espaço escolar é formada pelo objetivo do ensino, e o mesmo não deve ser esquecido pelos professores ao desenvolverem sua prática em sala de aula, pois as relações de ensino perpassam o humano e, por isso, potencializam a transformação e o desenvolvimento da sociedade.

Objetiva-se o desafio de uma real contribuição para os professores em início de carreira, com a produção e reflexão de conhecimentos produzidos no coletivo de professores que estão nesse mesmo momento de iniciação à docência. Ou seja, busca-se evidenciar os diferentes modos como a professora iniciante se apropria do seu lugar de entrada na escola, reconhecendo expectativas e necessidades das professoras iniciantes em relação à escola.

Neste sentido, costuro na pesquisa a minha constituição como aprendiz de professora através das indagações, experiências e questionamentos, já que a Dissertação traz consigo o meu eu...

Os fios estão entrelaçados e o presente trabalho busca durante este caminhar - que não é linear - compreender que puxamos outros fios do mesmo texto, da mesma palavra, do mesmo encontro que possibilita amarras e desamarras de outras (não necessariamente novas) práticas pedagógicas realizadas no (entre)laçamento dos fios e *nós* – compreendido em seus diversos significados - e que deixam no mundo fiapos da sua constituição ao serem usados e aperfeiçoados...

*Questão: o pano é escravo, a agulha senhora?
Ele é preso, ela se enfia e controla?
Mas e o papel dos dedos, a artimanha das mãos?*
(LACERDA, 2001, p. 70)

*2. Olhar, tocar e sentir os fios, os laços e os tecidos:
(re)encontrar memórias*



Retalho 2 - Professora Iniciante que carrega a linha Verde

“É, assim.

Muito jeito.

A linha, entrando na agulha, o resto é fácil.

Basta estar atenta e saber que um ponto puxa o outro, que puxa outro, que puxa outro, que puxa.”

(LACERDA, 2001, p. 22)

“ - O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto.

Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre – respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava

piano.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

- O que é uma memória? – perguntou.

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro...”

(Trecho retirado de: FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Ed. Brinque-Book, 1995)²

Minhas recordações estão guardadas em uma bolsa amarela. É uma bolsa igualzinha a que eu vi quando, professora auxiliar, entrei na escola pela primeira vez. Lembro-me que havia uma exposição no corredor da escola com as bolsas amarelas costuradas pelas crianças e, dentro delas, estavam guardados os desejos de cada aluno.

Isso tudo em virtude de um trabalho realizado a partir de um livro de literatura com este mesmo título: *A bolsa amarela*, escrito por Lygia Bojunga. A autora tece um romance sobre uma menina que entrou em conflito consigo

² É tecida a alegoria com o livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, FOX, Mem, 1984, pela sensibilidade que o menino traz ao relembrar as memórias de uma vizinha através dos sentidos dos objetos. A alegoria é entendida como figura de linguagem que representa um outro sentido diante de seu significado literal.

mesma e com sua família ao reprimir três vontades que ela esconde em uma bolsa amarela (ser adulto, ter nascido menino e ser escritora) e que revela seu dia-a-dia misturando o mundo real da família ao seu mundo imaginário, traçando enlaces que revelam sua afirmação como pessoa.

Percebi que meu desejo de estar ali na escola e dela fazer parte como docente também estava guardado em minha bolsa: essa que se abriria naquele momento, quando da entrevista para a minha contratação como professora auxiliar. Essa era a preciosidade de desejos e da criação artística que estavam à mostra e dialogavam comigo naquele momento. Diante dos muitos desejos guardados em mim sobre atuação docente, entendi que também carregava uma bolsa amarela:

Era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato.

Ela era grande; tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa. Mas vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé.

A bolsa não era sozinha: tinha uma alça também. Foi só pendurar a alça no ombro que a bolsa arrastou no chão. Eu então dei um nó bem no meio da alça. Resolveu o problema. E ficou com mais bossa também.

Não sei o nome da fazenda que fez a bolsa amarela. Mas era uma fazenda grossa, e se a gente passava a mão arranhava um pouco. Olhei bem de perto e vi os fios da fazenda passando um por cima do outro; mas direitinho, sem fazer bagunça nem nada. Achei legal. Mas o que eu achei ainda mais legal foi ver que a fazenda esticava: “vai dar pra guardar um bocado de coisa aí dentro”. (BOJUNGA, 2011, p. 27)

Então, ao vasculhar, na minha bolsa amarela, as lembranças em busca de algumas recordações por mim vividas que remetem ao meu percurso formativo, desmanchei laços, revi pontas, olhei tecidos costurados, bordados por acabar, linhas, agulhas e novelos de acontecimentos que já haviam sido empacotados há muito tempo.



BOJUNGA. A bolsa amarela. 2011.

Percebi que enquanto eu desmanchava esses laços e rememorava tais fatos, encontrei e formulei maneiras outras de (re)significar minhas vivências.

Compreendi que nunca um mesmo laço poderá ser feito da mesma forma, pois por mais semelhante que seja, não será feito nas mesmas condições que o primeiro: o lugar, a maneira de amarrar, o movimento dos dedos, a própria fita que já deixou marcas, eu mesma como professora-aprendiz-ensinante que, em constante formação, apanho-me formulando e reformulando minhas experiências vividas.

Assim, resolvi abrir a minha bolsa amarela e reencontrar minhas memórias disparadas pelos objetos que nela estavam guardados e que deixaram marcas em minha trajetória de vida. Memórias que foram elucidadas e compreendidas como produção de conhecimento da minha trajetória formativa, elucidada também por aspectos evidenciados nas ações do menino Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX, 1995), personagem de um livro literário que procura objetos que são disparadores das memórias de uma velhinha, Dona Antônia, e que revelam suas memórias: de algo de que se lembre, algo quente, algo antigo, algo que a fez chorar, algo que a fez rir e algo que vale ouro.

À procura de objetos com os quais pudesse rememorar minhas vivências, minha bolsa ficou assim: ela tinha nove bolsos. Em cima, os grandões nomeados de “Algo de que me lembro”, em que encontrei os laços de tênis; depois “Algo quente”, que dava lugar ao conjunto de roupa cor-de-rosa e às medalhas; e por último “Algo bem antigo” que guardava minha certidão de nascimento, a bicicleta, o elástico, as bonecas, as linhas, as agulhas, os tecidos e a tesoura.

No outro lado da bolsa havia um bolso pequeno, “Algo que me fez chorar”: coloquei as duas mãos para dar uma esticada no espaço e retirei minha lista de vestibular.

Em um dos lados tinha outro bem grande e sem zíper. Havia batizado de “Algo que me fez rir” e vi com muito carinho a letra "C" em papel laminado dourado.

Dentro deste mesmo bolso grande, tinha um pequeno bolso que ficava bem escondidinho na parte inferior do bolso maior, o bolso “Algo que vale ouro”, no qual peguei, em segredo, meu projeto de mestrado.

As demais aberturas internas da bolsa eram constituídas por bolsos largos: “Algo que me seduziu”, em que vi a imagem da minha orientadora e do grupo de orientandas e “Algo que vivenciei no coletivo”, onde encontrei a camiseta "Auxiliar de Classe" e os artigos produzidos no mestrado.

Por fim, encontrei na parte exterior da bolsa, perto das alças, no bolso “Algo com significado e sentido”, o portfólio reflexivo, que estava bem apertado e um pouco amassado por conta dos saquinhos todos. Mas que, por fim, soube aproveitar muito bem o espaço a ele consentido.

Bolsa cheinha! Com todos os bolsos a serem explorados adiante! Quanta coisa eu encontrei e rememorei... Singularidades. Sensibilidades. Sonhos. Angústias. Tristezas. Alegrias. Conquistas. A vida vivida em seus múltiplos sentidos e (re)contada a partir de um olhar / um toque / uma escuta já apoderados de outras experiências singularizadas no decorrer desta trama - que fazem com que as escolhas narradas sejam o fio fomentador da minha presente constituição. Escolhas que revelam minha trajetória formativa, meu percurso pelos inúmeros fios que compõem minhas memórias e que hoje – já marcados com o tempo – conseguem preservar sua essência, pois são constitutivos das amarras que compõem minha estrutura, do pano de vida que a cada dia recebe mais um novo bordado.

Nesse ato de desmanchar e refazer os laços, tecer e destecer memórias, rememorar a trajetória percorrida e recontar tais fatos, vou buscando / procurando / percorrendo pelos bolsos da bolsa amarela alguns elementos que afloram minhas lembranças e fazem da narrativa uma forma de viver novamente, mas de maneira diferenciada e de modo a mostrar a incompletude da professora-aprendiz-ensinante, que faz do mundo uma possibilidade de aprendizado com o outro.

[...] As práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente,

dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se. (GALZERANI, 2006, p. 22)

Nesse sentido, os laços da memória percorrem diferentes lugares, costuram e descosturam relações, tempos, espaços e experiências. Objetos, sentimentos, desejos, sonhos. Todos eles dividindo um mesmo espaço, reorganizando-se sempre, na busca de um conforto, de um melhor entendimento de mim mesma no reencontro comigo.

[...] Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro.

[...] Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (...). (GALZERANI, 2006, p. 21)

Assim o fiz com meu coração: dei dois laços bem apertados para que ele não pudesse desprender-se diante de tantas emoções que emergem ao rememorar e (re)significar acontecimentos, emoções, conquistas, tristezas, lutas e sonhos que marcaram minha trajetória - em constante formação.

Reli um trecho de um livro que qualquer coisa eu devia escrever e pronto. (...) Queriam rir de mim? Paciência. Melhor rirem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela” (BOJUNGA, 2011, p. 103). Resolvi escrever tudo o que a memória decidisse lembrar, no emaranhado de vivências tecidas,

dizia “... se eu queria escrever



FOX. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. 1995.

neste espaço / tempo não cronológico da memória, em que as vivências permeiam a lembrança não necessariamente de acordo com o tempo demarcado, mas por sua significância, importância e valor diante do que foi experienciado / vivido / sentido.

Meu coração apertado e cheio de laços logo ficou inquieto ao saber que as memórias sairiam dos bolsos das recordações... No entanto, após essas primeiras palavras, vieram à tona as grandes indagações: lembrar de quais acontecimentos? O que contar da minha trajetória profissional diante de tão pouco tempo de atuação na área educacional?

Pausa. Um suspiro profundo. Tudo bem que não tenho inúmeros anos de profissão, mas o essencial é que para mim esse pequeno tempo de experiência possui uma importância tamanha que sua intensidade não há como mensurar. Afinal, como nos ensina o personagem Guilherme Augusto Araújo Fernandes, mais vale o valor / sentido do que o tamanho / objeto. Claro que tenho o que contar! Costurei muito para chegar a esta composição do tecido, a esta nova identidade profissional.

Novamente a pausa. Confusão de lembranças. Um conflito, na verdade. Cada memória quer ser retratada antes da anterior. Faço escolhas. Ordeno de algum modo, não como a tradicional maneira de ordenar os fatos por datas, prefiro ser como o menino Guilherme Augusto Araújo Fernandes, que por onde passa reúne marcas que ajudam a lembrar trajetórias percorridas...

Busco memórias, elejo tecidos, admiro os bordados, brinco com os botões e encontro nas linhas novos movimentos, pois "... gosto de dar linha pra minha memória. Só pra ficar vendo até onde é que ela vai. Aqui e ali dou um puxão na linha, pra ver se a memória volteia bonito pra mais e mais longe..." (BOJUNGA, 2005, p. 49).

2.1. Algo de que me lembro

Lembrança é uma memória que se atualiza no momento presente e, por isso, se faz consciente. Para mim, ela é laço. Laço de fita. Laço de presente. Laço que amarra. Laço que une. Laço de fé, de esperança, de sonho. Laço que tece a memória, o imaginário, os tempos e os lugares, pois o principal "... não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação (...)." (BENJAMIN, 1985, p. 37 *apud* GALZERANI, 2006, p. 21-22).

Laço de tênis também é lembrança. Também é memória que jamais será vivenciada da mesma maneira, pois a execução do laço nunca é a mesma, por mais e mais que tentemos fazê-lo, seguindo os mesmos movimentos, jamais será igual, é único, assim como cada momento de nossa vida. Afinal, os meus pés cresceram, o número do meu sapato não é o mesmo, os cadarços já são outros, feitos em outros tempos, compostos por outras histórias e, mesmo sendo amarrados pelas mesmas mãos, elas estão marcadas por novos tateios, por outros jeitos de sentir...

Ao pensar nas experiências de minha trajetória de vida e de formação, logo me lembrei da época da minha infância, de quando minha mãe dava um laço com tamanha força em meu sapato para que ele não se desprendesse dos meus pés... Na verdade, ela sempre fazia dois laços para garantir que ele não se desmanchasse.

Ritual. Laço seguido por uma despedida. Como se minha mãe tentasse me prender nas amarras deste universo múltiplo chamado mundo, ao me libertar para andar pela vida e desfrutar-me das tramas compostas no cotidiano escolar. Em cada laço um desejo de que o dia fosse proveitoso, que eu tivesse cuidado e me comportasse muito bem. Em certos dias o laço era bem demorado, até que ela pudesse falar tudo, expor todos os conselhos e precauções, antes dos meus pés seguirem outros rumos. Em outros, quando o transporte escolar já estava na porta de casa, era um laço feito às pressas, seguido de murmúrios que eu nem chegava a entender...



Laço feito por minha mãe

Ao rememorar tais lembranças, não resisti ao desejo de pedir para minha mãe repetir este gesto e de contar a ela todo o sentido que ele teve / tem na minha formação. Um momento repleto de emoção ao sentir / ver um movimento tão conhecido por mim sendo executado pelas mesmas mãos que não são as mesmas... Elas estão

mais seguras e não amarraram o laço duas vezes. Uma laçada só foi o bastante e, durante o movimento das mãos, depois de ela ter compreendido o sentido de tal pedido, não houve nenhum comentário, como se o ensinamento de mãe já tivesse sido feito na infância e, agora, coubesse a mim traçar novos laços...

O cuidado e o carinho de minha mãe representavam sua preocupação em libertar sua filha dos seus olhos e das suas mãos: eu estaria vivendo longe de seus laços – embora os levassem amarrados em meu calçado – e sendo envolvida por um mundo do qual ela não poderia controlar a todo o momento. Talvez por isso o laço fosse tão apertado e feito em dose dupla, com a segurança de que não se desmancharia e não fosse refeito por mãos desconhecidas...

Com este gesto precioso de mãe, sempre preocupado com os passos realizados pelos filhos, fui traçando caminhos que eram alinhavados com o aval dos meus pais e, muitas vezes, com as mãos deles segurando as minhas mãos no percurso dos meus movimentos escolhidos e realizados pela primeira vez.

Mãos que apertavam laços e que foram traçando letras, pintando cartazes, moldando figuras e colagens que eram realizadas já na graduação em Pedagogia, no momento da prática de estágio obrigatório, sendo levadas para as crianças, na escola em que exercia este estágio.

Mãe, pai e irmãos que acompanharam a trajetória da professora-aprendiz-ensinante que se reunia com a família para pensar e repensar o que hoje se compreende como situações didáticas e propostas pedagógicas. Mas elas eram, naquele momento, para a aluna iniciante, ideias de atividades surgidas no meio familiar e que poderiam ser realizadas junto com as crianças na escola, no período de estágio, uma vez que chegava em casa contando todas as novidades daquele espaço educativo visto aos olhos da futura



Cartaz realizado com/para as crianças

professora e, logo em seguida, contava as propostas de intervenção que surgiam em mente para que pudesse, de alguma maneira, trabalhar com as crianças e colocar-me na situação de ensinante. Com as ideias espalhadas e aprovadas, a família ajudava nos recortes e nas colagens para a criação da atividade.

Muitas mãos costuravam e bordavam as atividades e, da mesma maneira que na escrita de um livro, em que as ideias do autor não são somente dele, mas estão imbricadas por muitas vozes que compõem toda a trama das histórias contadas, eu levava nas atividades elaboradas um pedaço da minha família, um pedaço do que eu hoje aprendi ser o coletivo, o diálogo e a parceria estabelecida entre os sujeitos para o compartilhamento do conhecimento.

Mesmo sem ter a consciência de tais movimentos, minha família compunha comigo a estrutura de todo o tecido a ser bordado no cotidiano da escola e, por ter sido costurado por uma linha tão forte quanto a linha tecida pela família, eu as levei comigo por toda a minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Essa aposta por parte da minha família em meu desejo pela profissão docente e em meu esforço por estudar e aprender foram laços que deixaram amarras em minha trajetória formativa. Amarras que não apertavam, que não incomodavam, mas, ao contrário, impulsionavam e fomentavam, diariamente, o desejo da realização de um sonho: ser professora.

Laço que aprendi e que também ensinei para as crianças na escola, quando seus pezinhos chegavam a mim quase descalços e minhas mãos manejavam o mesmo percurso dos laços feitos por minha mãe, um mesmo percurso com diferentes movimentos e feitos por mãos também diferentes que tateiam outros pés...

Foi bom recuperar o momento que vivi com minha mãe, pois aprendi que as mãos são únicas, assim como a sensibilidade e o aprendizado que cada uma delas nos traz...

2.2. Algo quente

Quente era meu conjunto de roupa cor-de-rosa, quando minha irmã, de mãos dadas comigo, entregou-me à professora, à escola, ao ensino e a uma vida almejada de conhecimento a ser compartilhado / aprendido / vivenciado / significado / sentido.

Não há como descrever o quanto meu conjunto cor-de-rosa (calça e blusa de manga comprida), meu preferido e, portanto, o escolhido para ser usado em meu primeiro dia de aula, tornara-se o mais quente num dia ensolarado como aquele, que também foi retratado em meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia:

Manhã ensolarada. O relógio cantava para o despertar dos sonhos. A ansiedade crescia dentro de mim. Um conjunto cor-de-rosa, meu preferido. A bênção de minha mãe dizendo para eu ir com Deus. A presença de minha irmã como minha protetora. O medo surgia dentro de mim. O que aconteceria comigo?
Chegamos à escola. Meu primeiro dia de aula. Nunca havia ido à escola antes. O estranhamento do lugar, a professora tentando conversar comigo para que a minha irmã me deixasse na sala e pudesse ir para sua classe. Um grupo de crianças sentadas, lápis-de-cor e folhas em branco para que pudéssemos desenhar. Lembro-me até hoje do meu desejo de estar na escola e de viver a condição de estudante como minha irmã. (REIS, 2009, p. 9)

Ao falar em escola e em primeiro dia de aula, não há como não me lembrar daquele conjunto de roupa tão valoroso para mim. Percebo, então, que os objetos como portadores de memória estão carregados de linguagem, já que muitas vezes são disparadores das experiências vividas.

Começo a destecer fios e percebo que nessas memórias narradas não é apresentado apenas o significado do objeto, como culturalmente é conhecido pela sociedade, mas a vontade de demonstrar um sentido realizado por mim para ele, que é único, que somente eu, como portadora desta vivência, carrego dentro de mim. Assim, é potente em cada indivíduo a possibilidade do sentido único às coisas da vida. Sentido este que pode estar sendo vivenciado neste momento por quem lê estas memórias e delas costura novos movimentos, relembra de outros botões e linhas utilizados em peças outras que também trazem um sentido único de vida.



Meu caderno da antiga 1ª série

Deslumbre. Encantamento. Sonho. Na antiga pré-escola, eu já dizia que, quando crescesse, seria professora. Uma professora como a que eu tivera. Estar na mesma condição que a dela era o meu objetivo profissional. Por isso, sempre me dediquei aos estudos e buscava fazer o meu melhor. Sabia que eu era exigente comigo mesma. Mas gostava de estudar. E muito. Passava a maior parte do tempo com as lições.

O desejo pela profissão veio a crescer quando a mesma professora da pré-escola ministrou as aulas na antiga primeira série. Como eu gostava daquela professora! Para mim, ela era a fonte da sabedoria, uma obra a ser admirada. Talvez por eu ter descoberto o mundo da educação por meio de seus ensinamentos, do seu jeito de abaixar para falar com cada criança, do seu jeito de se aproximar da mesa de um aluno para entender o que ele estava escrevendo, do jeito de aconchegar-me em seu colo, na sala quando eu não me sentia bem e, ao final do período, escrever um bilhete no caderno de recados contando o que houvera... Memórias da aluna que também constituem os saberes docentes da professora-aprendiz-ensinante...

Talvez por sua aproximação, no horário do lanche, eu me distanciava das demais crianças e ficava sentada no banco das professoras, ouvindo conversas sobre atividades, alunos e escola e elas diziam para eu ir brincar... Talvez pelo momento em que me sentava perto da minha professora em alguma atividade realizada fora do espaço da sala de aula e ela me chamava de “Xuxu”, ou nos dias de brinquedo em que ela segurava minha boneca e a fazia dormir como se fosse sua filha... Ou então pelo orgulho que eu sentia quando via sua letra estampada em meu caderno nas respostas dos bilhetes que escrevia para ela, no cantinho das atividades que realizava...

Assim, passaram-se os anos na escola com o mesmo entusiasmo do primeiro dia, com a mesma dedicação de aluna que se sentava na primeira carteira em frente à mesa dos professores e que, se necessário, brigava por este lugar, mesmo não sendo tão almejado pelos outros alunos.

Ao final do ensino médio conquistei duas medalhas de honra ao mérito: uma pela maior média e outra pela maior frequência às aulas. Orgulho para a mãe. Orgulho para o pai. Orgulho para mim, pois mesmo diante de tantas dificuldades a vontade de estudar sempre me impulsionou a lutar.

O conjunto cor-de-rosa já não serviria em mim para ser usado neste momento tão especial, mas esteve vestido em minhas memórias de maneira tão intensa que ainda é possível sentir o calor que ele proporcionou naquele momento e ainda continua aquecendo os laços de sentido formativo da minha trajetória...

2.3. Algo bem antigo



Concebida por pais mineiros, nascida em Campinas, no interior de São Paulo, sou a segunda filha, dentre os três: uma irmã e um irmão.

Desde pequena, sempre muito tímida e sonhadora, gostava de brincar de contos de fadas e usava minha imaginação para que os príncipes sempre salvassem as princesas dos perigos mais exorbitantes que existissem. Minha única boneca, “minha filha”, assumia sempre o papel da personagem mais delicada e amorosa da história que era vivida sempre no espaço da sala de estar, o lugar da minha casa onde a imaginação não tinha limites, pois as paredes davam passagem à fantasia.

Lembro-me de que, na maioria das vezes, eu brincava sozinha. Poucos eram os momentos em que íamos para a rua e, juntos com a turma do bairro, nos reuníamos para andar de bicicleta ou pular elástico³ - minha brincadeira preferida. Mas nem por isso eu deixava de me divertir: pegava duas cadeiras e nelas pendurava o elástico e passava a tarde toda brincando de pular, pular e pular.

Quando minha irmã começou a ir para a escola, comecei a querer saber o que ela fazia naquele lugar e a manusear as atividades, os livros, os lápis coloridos que ela tinha... Assim, sempre que ela estava estudando eu também pegava um papel e logo começava a rabiscar. Aprendi com ela e com a ajuda de nossa mãe a escrever meu nome e a fazer o desenho de que mais gostava: um sol sorrindo! Para mim, sol não tinha sentido se não tivesse olhos, nariz e um sorriso bem curvado.



Meu primeiro dia de aula também lembra algo antigo. E, ao rememorar os acontecimentos e significá-los de outras maneiras, de acordo com as novas vivências que coloco na bagagem da vida, considero que antigo também era a vontade de fazer parte do convívio com a escola, uma posição que era exercida por minha irmã e observada por mim em seu ritual diário de aprontar-se para ir à escola e de lá trazer um material tão rico de conhecimento que era por mim desejado.

Minha irmã foi para a escola antes de mim, em 1990. Eu observava os passos dela e almejava segui-los. Permanecia em casa com minha boneca, trocando-a a todo instante com as roupinhas costuradas pela minha mãe, à espera da chegada da minha irmã. A boneca dela ficava ao lado da minha, intacta, à sua espera. E, quando ela chegava, eu imediatamente as abandonava e logo queria ver o que ela havia trazido de interessante naquele dia: a lição de casa. Ela

³ Brincadeira que fazia quando criança, ao pegar um elástico grande e amarrar suas extremidades em algum lugar para pulá-lo.

escrevia no papel e eu rabiscava nas revistas. Um emaranhado de fios, eu diria. Mas todos eles nomeados por mim e com direito a notas sendo dadas por mim também. Eu era a aluna e a professora de mim mesma. Imitava. Desejava. Aquecia meu coração com aquela ação / convivência / aprendizado. Mais tarde, descobri ter sido isto parte constitutiva da profissional que hoje se apresenta – a que não abre mão de um papel para rabiscar / pensar / escrever / conversar...

Depois disso, nas tardes em que minha irmã estava na escola, eu assumia o papel de professora. Uma professora bem exigente. Gostava de realizar muitas atividades com alunos imaginários, pois sabia que depois teria que corrigi-las. Minha habilidade predileta. Corrigia as revistas de bordados da minha mãe e outros catálogos que eram entregues em casa. Minha mãe nem se incomodava com o fato de ter suas revistas todas rabiscadas de vermelho e azul. Acho que minha mãe bem sabia que as experiências que ela estimulava e aprovava, a seu modo, foram marcando minha infância com vivências prazerosas que me ajudaram a constituir-me como professora.

Colocava as revistas ao lado da mesa de costura da minha mãe e, juntas, passávamos a tarde toda tecendo e destecendo, brincando com nossas mãos no ir e vir de muitos fios, nós e arremates. Via suas mãos cortando tecidos, aparando pontas, lutando para passar o fio de linha por entre o espaço tão apertado da agulha, o momento em que me chamava para que eu passasse as linhas para ela por conta das minhas mãos mais firmes.

Dessa maneira, o ofício de costureira – que não seria seguido por mim – era passado de geração em geração. Minha mãe conta que minha avó ensinava a ela e a sua irmã as “maneiras de fazer” da costura e que elas usavam as modelagens de revista para cortar e costurar as peças de roupa.

Conta ela que minha tia sempre caprichava demais nos arremates e fazia tudo com muita perfeição, mas, por outro lado, demorava demais na execução da costura e cada peça só era feita através da modelagem... Já ela, pelo contrário, não caprichava tanto nos arremates, mas fazia muito bem feito em um tempo

menor e sem precisar ficar medindo centímetro por centímetro de tecido... Uma olhada bastava para ser costurado o que precisava, concluindo o serviço.

Assim como na costura, era precisa ao ensinar-me seu ofício: seja através de orientação direta ou apenas quando eu observava seus movimentos no corte e costura das peças de roupa...

Sentido que se tornou consciente para mim no momento em que comecei a relembrar as situações vividas no decorrer da minha trajetória de formação e que refletem / dialogam com a estudante e profissional que hoje realiza esta pesquisa, ao compor movimentos executados e aprendidos ainda quando criança, nas atividades manuais tecidas e destecidas ao lado de minha mãe.

Enquanto o movimento de suas mãos se apegava à costura, o movimento das minhas mãos se apegava à correção das páginas de suas revistas de bordados. Ao manejar a caneta eu procurava realizar o mais perfeito visto de professora, desenhando / tecendo / marcando no papel meu enorme desejo pela profissão...

Tempos depois, com uns treze anos, passei a ajudar minha mãe com a costura. Aprendi que não eram somente de mãos que a costura se fazia. Era uma sintonia. Tecido, agulha, linha, mãos e pés faziam parte da composição. A velocidade dos pés tinha que ser adequada para o devido manejo das mãos. Pés velozes e mãos lentas faziam com que a costura formasse uma curva ou que o tecido ficasse todo repuxado. Mãos velozes e pés lentos faziam com que os pontos ficassem muito largos, a ponto de todo instante se desprender do tecido e precisar ser costurado de novo.

Formava-me através da escola, da costura e do brincar. Meus pais não tinham condições financeiras de comprar todo o material necessário para os estudos dos três filhos, pois as listas de materiais e livros cresciam a cada ano. Com muita emoção e carinho lembro que certa vez escutei do corredor da sala da minha casa uma conversa entre meus pais, em que meu pai questionava com rigidez a minha mãe, perguntando a ela o porquê de ter comprado um livro para mim ao invés de ter trazido as mercadorias de consumo da semana. Minha mãe,

então, falou que era para que eu pudesse estudar, e que não haveria de faltar arroz com feijão em nossa casa. Nesse dia eu devorei o livro. Li-o inteirinho em uma noite e tirei nota dez na prova. Era a minha forma de retribuir o ato da minha mãe, que colocou meus estudos em primeiro lugar, como sempre o fizera.

Depois disso conseguimos fazer parte da “Caixa Escolar” e “Banco do Livro” que eram programas da escola que forneciam para as famílias de menor renda os materiais de estudo (cadernos, canetas, lápis, borracha) e emprestavam para os alunos os livros didáticos que deveriam ser devolvidos em excelentes condições de uso ao final do ano letivo. Os três filhos não estudaram em escola pública, mas em uma escola financiada por uma instituição bancária, em que não havia pagamento de mensalidades por parte dos pais e, ao mesmo tempo, era uma das melhores escolas da região.

Fui ensinada desde pequena a cuidar muito bem dos materiais escolares e a dedicar-me aos estudos. Minha mãe sempre me dizia que o estudo era a única coisa que ninguém poderia tirar da gente e, por isso, quanto mais sabida eu fosse, melhor, pois o conhecimento não ocupa lugar. Ensino de mãe. Ensino de vida.

2.4. Algo que me fez chorar

Momento de decisões. Etapa de inscrições. O vestibular chegou. Confesso que no ensino médio eu fiquei com muita dúvida em relação ao que prestar no vestibular. Dúvida desencadeada por uma professora de português que ministrou as aulas do segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Amava seu jeito de ensinar e principalmente as aulas de literatura: barroco, arcadismo, romantismo, realismo, naturalismo, modernismo e todas as outras escolas literárias das quais não me lembro com exatidão, me fascinavam. Com ela descobri o verdadeiro gosto pela literatura. Eu atuaria como professora dos anos iniciais ou como professora de língua portuguesa? Bem, pelo menos de algo eu tinha certeza: seguiria a docência, só não sabia em qual área...

Por fim, optei por prestar o vestibular da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP no final de 2004. A primeira tentativa valeu como experiência. Não passei na segunda fase do processo seletivo. Iniciei, então, um curso de informática que a mesma escola disponibilizava. E, no mesmo ano, fui convidada a trabalhar em uma agência bancária em Valinhos/SP, por ter conquistado o mérito de estar entre os três melhores alunos da sala de aula ao final do Ensino Médio e, assim, poder trabalhar no mesmo banco que financiava a escola.

Então fui. A aluna que sonhava em exercer a docência entrou em uma instituição financeira em que as carreiras em Administração e Economia eram os focos dos profissionais que lá trabalhavam.

Assim como nos estudos, dediquei-me ao trabalho. Entretanto, prestei novamente o vestibular no final de 2005, voltado para a área da Educação. Fui aprovada, inicialmente, em uma universidade particular para o curso de Letras. Fiz minha matrícula e iniciei as aulas, com muita dificuldade, visto que a mensalidade da universidade consumia todo o meu salário.

No entanto, ainda tinha esperança de entrar na UNICAMP, pois havia ficado na 11ª posição da lista de espera. Sonho realizado. Emoção? Também. No entanto, parece uma palavra muito pequena diante do que senti. Contentamento é uma palavra maior. Mas seu significado também é pequeno. Um contentamento carregado de emoção! Isso. A alegria transbordava de dentro de mim. Valeu o esforço, a fé e o sonho.

Ver meu nome na lista de aprovados no vestibular para o curso de Pedagogia na UNICAMP me fez chorar. Não havia dúvidas. Não existia outra pessoa com o mesmo nome prestando o vestibular naquele ano. Mas não me contentei em apenas vislumbrar aquelas letras na tela do computador. Os dados daquela página poderiam mudar, pensei. Imprimi a lista. Era a minha comprovação. Era meu tesouro. Era a minha vida escrita naquele papel. Liguei para todos os conhecidos para contar a notícia e, a cada ligação, soluçava.

Tranquei a matrícula do curso de Letras e iniciei o curso de Pedagogia. O que dizer depois deste fato? Fui imensamente feliz durante minha graduação. Hoje vejo que a escolha foi acertada. Não foi fácil, é verdade. Corri atrás de muito estudo, de muito conhecimento que nem fazia ideia que existissem. Trabalhar em uma área e, ao mesmo tempo estudar em outra, não são tarefas fáceis. Principalmente quando eu chegava atrasada no curso nas muitas vezes em que meu caixa ficava com diferença de valores e eu imprimia aquela lista gigante de transações realizadas durante o expediente bancário para, nelas, somar, subtrair, dividir e multiplicar dezenas de vezes aqueles valores na esperança de encontrar a diferença e, enfim, não precisar repor o dinheiro que estava faltando. Mantive o meu emprego na agência bancária durante toda a minha graduação. Isso mesmo. O medo e a insegurança andavam de mãos dadas e sempre argumentavam com a coragem, que ficava desconfiada.

Cresci no meu emprego, assumi novas responsabilidades e funções. A menina que começou a carreira bancária como escriturária havia passado pelas funções de caixa, assistente e, com 23 anos, assumia a gerência de relacionamento de 300 clientes de alta renda. O tempo passava, a experiência aumentava e novas funções iam sendo a mim designadas. Todas estas etapas foram desafios conquistados com muita dedicação. Embora o sonho profissional estivesse na área educacional, não deixava de desempenhar com muito esforço e empenho as atividades bancárias, pois havia aprendido a gostar do que fazia!

Prestei concursos na área da Educação, quando na época da graduação. Em um deles, monitora de educação infantil, fui aprovada. Mas não optei pela vaga porque naquele momento entendia que a minha experiência na agência bancária estava sendo consolidada e que novas oportunidades de trabalho em uma escola seriam concretizadas quando eu terminasse a graduação. Continuei na agência bancária sonhando com a sala de aula.

Sonho que era fomentado pela prática do estágio, nas disciplinas “Metodologia do Ensino Fundamental” e “Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, realizadas no segundo semestre de 2007 e primeiro

semestre de 2008, respectivamente. O momento em que pude entrar na escola não mais como aluna, mas como aluna-estagiária-professora-em-formação, experimentando / mergulhando nos diversos sentidos que essa experiência evocou na formação do futuro professor.

Concluí a graduação. Para a surpresa da maioria dos alunos meu tema do trabalho de conclusão do curso não foi sobre pedagogia empresarial, como esperavam, já que trabalhava em empresa. Pelo contrário, a temática foi sobre a sala de aula, sobre os sentidos da prática de estágio para os professores em formação. O desejo por esta temática foi fomentado por uma professora da graduação que sempre retornava as atividades realizadas pelos alunos com suas considerações, seus apontamentos, seus questionamentos e dicas em relação aos nossos escritos. Certo dia ela chegou até mim e comentou que gostava muito de ler as minhas produções, porque observava que quando toda a sala só reprovava a escola, a professora e os alunos, eu mostrava em minhas produções um olhar para as possibilidades, mesmo que nas brechas do cotidiano, e escrevia como alguém que tinha vontade de experimentar as situações observadas e não apenas ser mera espectadora das coisas que ocorriam na escola.

Essas palavras soaram em mim como um despertar para um novo aprendizado e, a partir deste dia, as visitas à escola eram por mim saboreadas com outro paladar, aquele que experimenta pela primeira vez as diferentes sensações: o doce, o amargo, o mais crocante, o mais suculento e, enfim, estava a apreciar tudo o que poderia experimentar naquelas visitas. O que desencadeou a produção do meu trabalho de conclusão de curso: “A prática de estágio para os professores em formação: sentidos dessa experiência”. Apontando o estágio como uma relação intersubjetiva que se produz nas relações com / na escola; como um interlocutor importante no processo de apropriação e de elaboração das referências teóricas acerca da docência; como momento da confirmação (ou não) da escolha da profissão, de aprendizado da prática e de reconhecimento do não saber-fazer docente, de reflexão sobre o papel social da docência e sobre a importância do professor no processo de ensino e aprendizado.

Embora tenha proposto, nesta temática, a narrativa de uma memória que me fizesse chorar, já estou falando das alegrias. É que essas emoções estão muito misturadas e embebidas de recordações. Momentos que se fizeram presentes em diversas experiências da minha vida. Como agora desmanchei o laço das lembranças alegres, sinto a necessidade de compartilhar o que nele estava guardado...

2.5. Algo que me fez rir

A letra “C”, recortada em papel laminado, dourado me fez rir. Sim. A letra “C” de Cláudia (a minha professora do Pré e Primeira Série) e também de Páscoa. Estranho, mas real. A letra “C” que compõe a palavra Páscoa.

Quando estava na pré-escola, dizia ter a convicção de tornar-me docente e essa vontade se confirmou – para a menina que planejava sua profissão - em um dia comum, porém inesquecível. Certo dia a professora foi desmanchar o mural da sala que estava com o tema da Páscoa e, segundo seu ritual, sempre distribuía as atividades que estavam anexadas ao mural para as crianças. Neste dia ela entregou para mim a letra “C” que compunha a palavra Páscoa.

Recebi aquela letra das mãos da professora ao mesmo tempo em que dizia me entregar o “C” do seu nome, Cláudia, para que, dela, eu pudesse sempre lembrar. Esse foi um dos momentos felizes em que guardo na memória até hoje, pois além de almejar estar na mesma condição que a dela, tinha recebido de suas mãos a letra inicial do seu nome, algo simples e marcante ao mesmo tempo. Assim, até hoje um sorriso surge quando me lembro desse episódio pequeno, talvez sem significado para quem não o vivenciou, mas que em mim deixou marcas de alguém que realmente esteve feliz por receber aquele simples papel das mãos de quem eu almejava ser um dia...

2.6. Algo que vale ouro

Cursar o Mestrado é algo que vale ouro. Ousadia? Hoje vejo que sim. Ousada também foi minha orientadora, que apostou na minha vontade e no meu sonho. Eu vou explicar.

Depois de concluída a graduação, fiz um curso de Especialização em Educação Corporativa e, logo em seguida, prestei o processo de seleção ao Mestrado. A vontade de voltar para a sala de aula como docente ainda permanecia com grande força, mesmo trabalhando na agência bancária.

Fiz o meu projeto com muito empenho, seriedade e preciosismo, mas sem grandes esperanças de ser aprovada. Não pelo projeto, pela temática ou pelo histórico escolar, mas sem sombra de dúvidas por minha experiência, ou melhor, minha não-experiência na área educacional. Na realidade, só havia realizado, até então, o estágio supervisionado, obrigatório no curso de graduação.

No entanto, pensava que não tinha nada a perder e então o enviei para a Universidade, em 2010. A temática estava intitulada: “O que é ensinar na escola? Narrativas dos professores em exercício sobre esta experiência”. Tinha como objetivos aprofundar sobre o ensino e como fazê-lo; investigar que significados do ensino os professores em exercício reconhecem ter se apropriado e elaborado na escola, ao pensar no cotidiano da escola, ao buscar reunir apontamentos relativos ao processo de ensino e reflexões sobre sua trajetória na escola, ao possibilitar o acesso a indicadores da dinâmica relacional vivida na escola e do processo de apropriação e de reinvenção (CERTEAU, 2003) das práticas de ensino e dos sentidos dessa atuação.

Esperei. Durante a espera, fui lendo a bibliografia específica indicada para ingresso junto ao grupo escolhido. Passei na primeira etapa, na análise do projeto. Também neste momento eu estudei muito. Li desesperadamente, pois o tempo era muito curto. Quase não realizei a prova da segunda etapa: naquele dia a porta da sala onde faríamos a avaliação fechou nas minhas costas. Cheguei no último segundo. Mas cheguei!

Escrevi bastante. Arrisco dizer que coloquei minha alma naquela folha repleta de palavras que tentavam expressar tamanha vontade de fazer parte daquele grupo e de poder, um dia, seguir a carreira almejada. Olhava para os lados e só enxergava cabeças abaixadas e mãos em movimento a escrever mais e mais. Senti-me insegura. Li e reli o que havia escrito. Era aquilo mesmo. Aquelas palavras resultavam do diálogo que havia estabelecido com os autores, com minha experiência, com meus ideais. Saí da sala muito aflita, confesso, mas também com o sentimento de que havia mostrado o melhor de mim e, naquele momento, isso bastava.

Como os processos seletivos nos trazem ansiedade! Mais uma etapa havia sido vencida e agora eu havia sido aprovada na prova escrita e selecionada para a entrevista. Fiquei pensando no que dizer, formulei algumas frases e tentei elaborar respostas para alguns questionamentos que hipoteticamente os professores poderiam realizar. Em certo momento, resolvi que não contaria sobre minha profissão na agência bancária e simplesmente diria que não estava trabalhando. Mas isso não seria o correto e, como bem sei, estaria estampado em meu semblante que eu não estaria falando a verdade. Resolvi, então, ser eu mesma e ir com a fé que tinha em meu coração. Nada de rodeios e nada de camuflagens. Afinal, mostrar o que eu sou sempre foi a melhor opção para que eu conseguisse tudo o que conquistei. Coragem, coragem, coragem...

Fiquei à espera no corredor. A porta da sala estava fechada e o candidato que lá dentro estava teve muito o que contar, pois esperei bastante. Assim, pensava: *“Nossa, essa pessoa deve ser muito sabida, deve ter muita experiência! Nunca que haverá lugar para mim...”*. A porta se abriu, a pessoa foi embora e a porta se fechou de novo. Depois de alguns minutos o professor saiu da sala e disse: *“Marciene? Tudo bem? Por favor, aguarde só mais um pouquinho!”*. Mas quem era esse professor? Não o conhecia. Nunca havia nem sequer cruzado com aquele semblante nos corredores da Universidade.

Depois soube que ele era o professor Guilherme do Val Toledo Prado e, quando ele voltou, junto com ele veio o meu momento, a minha vez de tentar

realizar o meu sonho. O professor pediu para que eu entrasse. Na sala havia outra professora, Ana Maria Falcão de Aragão, a que se tornaria minha orientadora, a quem ao menos eu conhecia por ter cursado uma disciplina de Psicologia ministrada por ela, na graduação. Não sei se isso era bom, pois fiquei mais nervosa ainda: além de ser entrevistada pelo professor eu ainda estava sendo observada por uma psicóloga que iria avaliar os alunos em conjunto com o professor do grupo – era o que eu pensava a todo instante. *“Agora que tudo desandou mesmo!”*. Bom, se não contasse a verdade, a psicóloga com certeza iria saber, era o que meus pensamentos murmuravam. *“Não tem jeito! Terei que arriscar!”*.

As perguntas vieram, as respostas foram saindo, fui contando sobre minha vida, sobre a minha profissão, sobre meu desejo de estar na sala de aula e de ainda não ter encontrado a oportunidade que me encorajasse. Foi quando, para meu alívio absoluto, o professor disse que havia tido algumas orientandas que também trabalharam em agências bancárias ou em outros lugares não necessariamente escolares e, por isso, esse não seria o empecilho para cursar o mestrado.

Um peso foi tirado das minhas costas, entretanto, outro foi colocado no mesmo instante quando o mesmo professor disse que agradecia minha presença, desejou boa sorte, disse que havia muitos inscritos, mas que o grupo estaria aberto para ser visitado por todos. Uma apresentação e uma despedida, eu acredito, dita para todos os participantes do processo seletivo mas, para mim, aquilo soou como um “não”...

Saí da sala e o filme da entrevista foi passando na minha cabeça. Quando dei por conta de que o professor não havia anotado nada sobre mim no caderno dele, mas que a professora, sim, havia escrito algumas coisas sobre mim, senti tristeza por pensar que não seria aprovada. Percepções da minha personalidade? Minha insegurança? Meu desejo pela profissão? Para mim, a falta de anotações do professor era uma ação negativa em relação à minha aprovação, pois se ele não anotara, não haveria nem de se lembrar de mim, bem como as anotações da

professora eram frases que continham pontos sobre minha entrevista e, a meu ver, seriam uma negativa em relação à aprovação no processo do mestrado.

Surpresa em dose dupla. A primeira: aprovada! A segunda: a professora Ana Aragão também fazia parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, GEPEC, e seria ela a minha orientadora! Presente mais que valioso, quando soube que ela sentiu-se seduzida por minha vontade de ser educadora, pela minha verdade!

Fiquei surpresa por fazer parte do GEPEC, um grupo que tem como perspectiva a formação docente e busca por práticas vivenciadas no cotidiano da escola, usando referenciais da Pedagogia, da Psicologia e da História e tendo como eixo de pesquisa a formação continuada do professor e seu (re)fazer docente. Formado por outros subgrupos, como o Grupo de Terça, com encontros quinzenais às terças-feiras, para o compartilhamento das experiências e estudo de alguma temática abordada no momento, esses encontros quinzenais fomentaram ainda mais o desejo pela profissão docente.

Fui muito bem acolhida. Em pouco tempo parecia que todas as integrantes do grupo de orientadas da professora Ana Aragão eram minhas conhecidas desde a infância. Fui muito bem recebida pelas mulheres-profissionais-professoras-sabidas-experientes, em conjunto com a orientadora, que me impulsionaram a seguir a carreira docente e literalmente pegaram-me pelas mãos para ensinar-me o caminho da escola...

A parceria que estabelecemos é o tesouro que sempre guardarei em meu coração, com laços bem apertados de carinho e agradecimento. Afinal, encontrei o caminho da escola pelo caminho da Universidade!

2.7. Algo que me seduziu

Carinho que me seduz, que me acolhe, que fomenta meu desejo por novos aprendizados. A relação de sedução foi recíproca. Minha orientadora diz que foi seduzida por mim pelo desejo da pesquisa, da escola e da docência.

Também fui seduzida por sua confiança em relação à minha vontade e ao sonho de adentrar a escola. Fui seduzida pelo grupo de orientandas que carinhosamente denominamos de *Seleto*.

Seduzida também pelo GEPEC, que me acolheu de portas abertas, ouviu-me e compartilhou comigo seus aprendizados que ainda ecoam em meus pensamentos. Seduzida pelos autores a quem eu fui apresentada. Pelas pesquisas dos outros orientandos que dialogavam com a minha. Seduzida pelo universo potente de conhecimento que eu imaginava não ser tão intenso fora dos muros da graduação.

As mudanças na minha vida desencadeadas após entrar na pós-graduação são marcas que essa sedução gravou em minha memória, em minha trajetória pessoal e profissional, de maneira tão intensa que tempo algum será capaz de me fazer esquecer.

A sensação de ter sido seduzida me levou a compartilhar esse sentimento em outros lugares. Durante a entrada na pós-graduação, em 2011, até o presente momento, apresentei os saberes apropriados na escrita de artigos para Congressos, que se somaram em 10 participações em comunicações de trabalhos, apresentações individualmente e/ou em grupo em congressos nacionais e internacionais⁴, todos com artigos devidamente produzidos e publicados em anais, sendo que um deles foi publicado em revista científica⁵.

São artigos que dialogam com a temática da pesquisa e apontam caminhos para a costura que é realizada na composição deste texto formado pelos retalhos do cotidiano que formam a professora iniciante e, com ela, compõem novas tramas e enlaces no movimento do tecer.

⁴ Alguns dos congressos dos quais participei com apresentação de trabalhos devidamente publicados: 18º Congresso de Leitura do Brasil – COLE; IX ANPED Sul; XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores e I Congresso Nacional de formação de professores; X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE; I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente. VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado; VI Seminário da Faculdade de Educação e V Seminário do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – PUCG; VI EIDE – UNESP.

⁵ REIS, Marciane. **Reflexões acerca da escuta: tecendo os fios do início da docência**. Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP: Global, 2012.

2.8. Algo que vivenciei no coletivo

Minha primeira experiência com um grupo de crianças ocorreu, quando eu era estagiária, na graduação, em 2007, em uma escola municipal, localizada no bairro em que eu morava.

Medo. Essa foi a primeira reação que tive quando estava em frente à escola. Um frio na barriga veio repentinamente, mas agora sentia que não tinha mais volta, que não poderia desistir de fazer o estágio porque, afinal, estava lá com esse propósito.

Entrei. Não sabia quem era a professora que eu iria acompanhar, se era brava e se iria gostar ou não da minha presença. Enfim, não possuía conhecimento algum sobre a sala onde iria realizar o estágio. Perguntei a uma inspetora quem era a professora do 2º ano e ela me apontou uma fila de alunos.

Fui em direção a eles e lá estava ela.

- Bom Dia! Sou a aluna que veio fazer a prática de estágio!

Foi tudo o que consegui falar. Não sabia se ela estava ciente de que eu iria estar na sala dela e como ela imaginava que eu fosse, pois havia combinado apenas com a orientadora pedagógica que eu estaria durante dois dias da semana na sala do 2º ano para a realização do estágio.

- Pode vir, a gente vai na sala de vídeo hoje – foi o que ela respondeu.

O medo agora se transformou em insegurança e ao mesmo tempo em alegria de estar na escola e cada vez mais próxima dos alunos. Nesse momento escuto lá longe uma voz de menina:

- Oi Marciene!

Estremeci. Quem me conhecia? Será que era comigo mesmo?

Uma aluna veio correndo e me abraçou, perguntando se eu era a professora substituta. Respondi que não, que estava lá para conhecer a escola e realizar meu estágio. Então me senti à vontade, porque conhecia esta criança que, ao vir falar comigo, aproximou-me das outras... (MARCIENE, Caderno de Estágio, 2007)

Emoção escrita em um pedacinho de papel! Reconheci a minha profissão na relação com as crianças e com as demais professoras que se referiam a mim como a estagiária da escola. Assim, o lugar de aluna acabava formando também o lugar da estagiária, por meio de um caminho que já era conhecido por mim. Afinal, meu futuro local de trabalho já havia sido o meu lugar de estudante: a escola. No entanto, um lugar, ao mesmo tempo novo, visto por outro olhar, ouvido por outro escutar, percebido por outros novos sentidos que foram produzidos na minha formação.

O reconhecimento das crianças em relação à estagiária despertava em mim a consciência do meu papel formador na escola! Eu era a estagiária que trazia histórias para as crianças e, no momento em que ali chegava, logo uma delas questionava se eu havia levado uma história para ser lida naquele dia... Era a minha atuação sendo (re)afirmada pelas crianças.

Dessa forma, como aprendizado das etapas de um trabalho, o estágio representou a oportunidade de vivenciar momentos na escola, de uma outra perspectiva. Não mais como aluna, mas como a aluna-estagiária-professora-em-formação que ali entrou com o intuito de preparar-se profissionalmente, de experimentar-se e conhecer-se como futura profissional por meio das relações que estabeleci com as crianças, com os demais profissionais da escola e comigo mesma, mediada por meus colegas e professores da universidade e pelos sentidos em circulação em todas essas relações.

O segundo momento de aprendizado vivido no coletivo foi depois de concluída a graduação, com o grupo de orientandas da pós-graduação, em 2011, no decorrer do desenvolvimento do meu projeto de pesquisa do mestrado, quando vivenciei um momento muito intenso na minha vida. “De repente, deu um estouro danado. Estouro no duro. Parecia até que tinha rebentado uma bomba dentro da bolsa amarela. Todo mundo pulou pra trás. E aí deu outro estouro. Ainda maior.” (BOJUNGA, 2011, p. 79). O grande estouro: a transição de bancária para professora.

Ao entrar na pós-graduação não consegui conciliar os horários das disciplinas a serem cursadas com a jornada de trabalho de oito horas na agência bancária. Por este motivo, faltas eram realizadas no trabalho e também na universidade, na tentativa de atuar nos dois espaços. Ao vislumbrar a possibilidade de atuar, em uma escola, com segurança ao lado de uma professora que eu já conhecia e, na expectativa de participar do cotidiano da escola e poder realizar minha pesquisa de Mestrado, resolvi, impulsionada pelo grupo de pesquisadoras-professoras que tanto me seduziu, que sairia da agência para, finalmente, seguir a carreira docente.

Minha “madrinha de profissão”, como carinhosamente chamo a querida Luciana Haddad Ferreira, Nana, minha colega doutoranda do Grupo *Seleto*, indicou-me uma oportunidade de trabalho: ser professora auxiliar no mesmo colégio em que ela trabalhava. Diante da possibilidade de entrar na escola com o apoio / parceria do grupo para orientar-me nos questionamentos e partilhas do vivido na escola, este era um novo desafio.

Troquei uma carreira consolidada de bancária bem remunerada por uma nova experiência que não sabia ao certo o que poderia produzir.

No coletivo, nos constituímos e nos fortalecemos como grupo e partilhamos não só dos conhecimentos sistematizados, mas também discutimos e ponderamos sobre as escolhas que cada um fez em relação aos caminhos que surgiam na trajetória profissional. Assim, não só no coletivo da escola, mas no coletivo do grupo de orientandas do GEPEC, aprendo a ser professora.

Assim , passei a atuar em uma turma do Infantil III, composta por 16 crianças com faixa etária média de 4 anos.em uma escola particular de grande prestígio, renomada, localizada no Cambuí, bairro nobre da região do interior da cidade de Campinas. A escola, fundada em 1900, atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Após o momento da entrevista para o processo seletivo da escolha da auxiliar de classe, elaborei algumas reflexões que encaminhei via e-mail para o

grupo de orientandas da professora Ana Aragão, no mesmo dia, datado em 25 de maio de 2011:

Liberdade. Palavra que representa as vivências, experiências e apreensões elaboradas por mim neste primeiro encontro com as professoras e as crianças do colégio indicado pela Nana para uma possível oportunidade de trabalho.

Fiquei apreensiva. Talvez pela responsabilidade de exercer um bom trabalho na escola – já que não queria desapontar a confiança que a Nana depositava em mim - e de tentar mostrar em um pequeno espaço de tempo minha vontade de aprender a viver naquele ambiente tão diverso de tudo o que já tinha vivido desde então.

A recepção da coordenadora, das professoras, das auxiliares e das crianças foi muito aconchegante! O ambiente da escola é muito envolvente ao provocar a curiosidade das pessoas em apreciar as produções das crianças que estavam à mostra...

Em um primeiro momento a coordenadora apresentou-me os espaços da escola e disse que eu poderia ficar em uma sala para acompanhar as atividades de uma turma e, depois, faria a avaliação.

Cadê a Nana? Pensava eu. Passei de sala em sala com a coordenadora e não a encontrei. Senti que naquele momento eu não poderia apegar-me a ela... Mas o que fazer? Percebi que a Nana não poderia me socorrer naquele momento e que só havia eu comigo mesma, pra valer! Então, resolvi participar!

As crianças estavam na aula de Educação Física e a professora e sua auxiliar preparavam uma apresentação do livro “Velhinhas e Galinhas”, da Ed. Roda & Cia. Elas estavam se preparando para incorporar as duas velhinhas bordadeiras da história para as crianças. Fiquei atônita! Que delícia ver aquilo! As professoras realmente representaram as velhinhas da história, com roupa, maquiagem e até cabelo branco!

Depois da aula de Educação Física a estagiária buscou as crianças que entraram na sala e ficaram desconfiadas... Algumas chegaram a comentar que era a professora “disfarçada” de velhinha, outras a cumprimentavam sem perceber a semelhança... Enfim, todas

elas ficaram próximas às velhinhas para ouvir a história que elas tinham para contar e, em meio a tanta agitação, pude apreciar alguns comentários:

- Ela não vai abrir os ovos para mostrar o que tem dentro deles?

- Eu também tenho uma avó!

- Eu fui passear na chácara da minha avó e não tinha galinha...

As velhinhas contaram para as crianças quantos ovos havia na cesta e quais as galinhas que os haviam botado e, então, convidaram as crianças para fazerem ovos mexidos, uma receita especial das velhinhas!

Eu estava entendendo direito? Nós iríamos para a cozinha fazer ovos mexidos? Não era possível ser verdade! Nem sabia o que fazer/dizer/pensar! NUNCA na minha vidinha eu havia imaginado estar em um lugar em que as crianças pudessem compartilhar uma cozinha e apreciar as gostosuras dessas velhinhas! Estava encantada com tudo aquilo...

As velhinhas fizeram os ovos mexidos e em seguida as crianças foram lavar as mãos para o horário do lanche. Eu e a estagiária ficamos com as crianças enquanto as velhinhas voltavam a ser professoras... Percebi que as crianças tinham muita autonomia na escola, pois tomavam o lanche sozinhas, iam para a sala de aula sozinhas e, enfim, tinham essa danada liberdade que sempre estava presa nas escolas em que havia realizado os estágios anteriormente.

Essa liberdade tornou-se o meu dilema no momento do parque. Eu havia defendido tanto – e escutado tantas outras defesas também na faculdade - de que a criança deveria ter espaço de autonomia na escola, de liberdade para poder criar, imaginar e sentir, de desencadear momentos de exploração dos espaços a ela permitidos, de seu corpo, de suas potencialidades e limitações. Espaço para a criança ser criança.

No entanto, durante o momento do parque as crianças nos instigavam a ajudá-las a explorarem os brinquedos:

- Tia, ajuda aqui!

- Tia, balança pra mim!

- Tia, não consigo sozinha!

E eu ia lá ajudá-las... E, em troca, ouvia:

- Tia, você balança devagar...

- Tia, me ajuda a ficar de ponta cabeça?

Ai, ai, ai!!! Ficar de ponta cabeça? Eu balanço devagar? Essa liberdade é complicada! E se a criança se machucar? Quebrar o braço, o pescoço, a perna, sei lá... Eu já estava ficando tonta de ver aquele balanço de lá pra cá, imagina a criança! Pensava... Na verdade, a medrosa era eu. Eu SEMPRE fui muito medrosa para brincar no parque – medo do balanço, do gira-gira, do escorregador – e o meu medo fazia com que eu “podasse” a liberdade da criança de explorar suas limitações e de não sentir esse medo que eu sentia...

Eu estava na dúvida se poderia ou não ajudar as crianças a ficarem de ponta cabeça no brinquedo, e fui logo falando:

- Eu acho que eu não consigo levantar vocês, vão chamar a professora para ela ajudar e para eu aprender como se faz...

Ufa! Escapei. Escapei hoje. Mas como farei caso realmente vá trabalhar lá? Espero ficar mais forte – em todos os sentidos! – para que eu possa passar segurança para as crianças ao brincarem no parque...

A professora foi lá ajudar a criança a ficar de ponta cabeça. E, aos poucos, fui ajudando-as também... Mas falava para elas:

- Segure bem forte!

- Vá devagarzinho!

E as crianças:

- Pode soltar, tia! Eu vou sozinha!

E eu:

- Então, tá! A tia vai soltar... Um, dois, três... Pula!

Quando a coordenadora foi me buscar para fazermos a prova, só conseguia pensar no momento do parquinho... Pois durante o meu estágio nas escolas municipais, eu acompanhei um ou dois momentos do parquinho em que as crianças brincavam e a professora ficava observando, não participava dessa dinâmica – tão intensa e maravilhosa – de exploração dos brinquedos pela criança, de ajuda, de convívio.

Enfim... Pés sujos de areia, uma experiência intensa na cabeça e no coração e um papel na mão a ser preenchido... Para falar a verdade,

não sei se atingi os objetivos propostos pela avaliação... Escrevi sobre algumas palavras que descobri neste semestre: REFLEXÃO e COLETIVO. E acredito que só por isso já valeu a experiência...

Percebi o quanto também é difícil ver a realidade que tanto defendemos quando ela sai do papel. Pois estava tão acostumada a ver uma realidade diversa àquilo que propomos que quando o diferente realmente é posto como diferente a gente estranha...

Mas, na verdade, gostaria de continuar vendo esse diferente acontecendo lá... E espero conseguir...

Dessa leitura realizada pelo grupo de orientandas, recebi muitos incentivos em relação à entrada na escola, muitos dizeres de que eu estava encontrando o caminho que eu tanto desejava e que tanto tecia em meus objetivos de vida.

A entrada para este caminho do cotidiano dinâmico de relações da escola possibilitou a aprendizagem de que as experiências são potencializadoras de reflexões sobre o cotejamento das teorias e das práticas, de reconhecimento de cada indivíduo como sujeito da escola, de entendimento de problematizações vividas neste espaço / tempo, de reflexividade sobre a constituição do professor / pesquisador, do



Camiseta do meu primeiro emprego efetivo na escola

outro e da escola. Marcos que evidenciam os muitos fios na composição do tecido, na apropriação do professor / pesquisador de produção de situações que são disparadoras de reflexão de/para si e com/para o outro.

Foi neste espaço que conheci a bolsa amarela! Expostas na escola, as “bolsas amarelas”, produzidas pelos alunos do Ensino Fundamental I, continham em seu interior os desejos de cada um deles.

Zíper aberto, bolso à mostra: fios expostos, apresentados e compartilhados. Ressalto agora a narrativa deste primeiro momento na figura de auxiliar de classe. Registro produzido como prática do exercício da escrita sobre o cotidiano da

escola e pensado para a constituição do texto desta Dissertação, como marca do meu percurso formativo.

O momento tão esperado de adentrar-me no cotidiano da escola como professora aconteceu. Depois de muitas incertezas e questionamentos sobre profissão, escola, sonho e futuro, a coragem até então envergonhada e escondida por detrás da porta do meu coração resolveu tomar impulso e se expandir, mostrar-se ao mundo.

Ao fazê-lo, as batidas do meu coração ficaram aceleradas. Esse músculo expandiu-se tanto a ponto de não caber dentro de mim, pois bombeava sentimentos de alegria e insegurança: alegria em estar na escola e insegurança em ter deixado uma outra profissão na qual o sucesso fazia-se presente, expectativa que talvez pudesse não acontecer em minha carreira como docente...

O oxigênio gerado pelo bombeamento destes sentimentos trouxe-me a sensação de alívio/leveza, permitindo com que minha respiração fosse realizada sem grande dificuldade – parecia que antes eu carregava uma bagagem muito grande a ponto de não suportá-la – e, agora, parecia flutuar.

(...)

Ao chegar à escola fui logo realizar as atividades que me foram orientadas na semana anterior ao primeiro dia efetivo de trabalho. Minha preocupação maior estava no relacionamento que iria estabelecer com as crianças, pois sabia que com os adultos este relacionamento estava facilitado, já que durante toda a minha experiência profissional exercida até então o foco das atuações estava no adulto, não na criança.

(...)

A cada criança que chegava eu perguntava para uma auxiliar de classe e para a monitora da escola se aquela criança era da sala em que eu iria atuar: “Essa criança é minha?”. Quando a resposta era afirmativa, centrava meu olhar naquela criança na tentativa de decorar todos os seus traços, seus atos, sua vestimenta e sua mochila. Em primeiro momento para que eu não a perdesse de vista na sala de aula, pois uma apreensão crescia dentro de mim ao imaginar que uma criança que estava em meus cuidados fugisse da sala, do parque ou de outro

lugar em que estivéssemos. Como a mãe que coloca todos seus filhos debaixo de suas asas, queria que todas as “minhas” crianças estivessem sob meu olhar atento. Em segundo momento para que eu não trocasse seus materiais nas atividades tidas por mim como de organização dos pertences de cada um.

A professora da sala foi buscar as crianças na sala de entrada e todos nós fomos para a sala de aula. Chegando lá a professora montou a roda e apresentou-me às crianças. Disse que eu estaria ajudando-a neste semestre.

Brincamos bastante em sala e no parque. Aproveitei estes momentos não só para aproximar-me das crianças como também para conversar um pouco com a professora e explicitar para ela minha sensação de estar perdida na dinâmica cotidiana da escola, pedindo para que ela me orientasse, sem receios, nas atividades que deveria realizar. Ela também expôs sua alegria em me receber na escola e saber que poderia contar comigo nas atividades.

Por fim, saí da escola feliz com este primeiro dia efetivo de muitos outros que virão com minha atuação como professora - auxiliar e iniciante - mas professora, o que mais importava para mim...

Trabalhei nesta escola durante um semestre: de agosto a dezembro de 2011. No final do ano letivo fui convidada para ser professora titular desta mesma escola, na turma do Infantil IV. No entanto, no mesmo momento, surgiu outra oportunidade de trabalho em outra escola particular, por indicação da querida Marissol Prezotto, outra colega doutoranda do Grupo *Seleto*. Nesta outra escola eu assumiria a função de professora auxiliar dos 3^{os} anos do Ensino Fundamental I.

Diante de duas possibilidades tentadoras de atuação - assumir a titularidade em uma turma do Infantil ou estar na condição de professora auxiliar de outra escola renomada - o diálogo com os meus pares do grupo de orientadas da Ana Aragão foi constante.

Por fim, escolhi atuar na outra escola na figura de professora auxiliar, ao entender que me sentiria mais segura em mais um ano de aprendizado docente antes de assumir uma sala como titular. Afinal, eu havia entrado em contato com a realidade educativa aos olhos da profissional / professora em apenas um semestre, e considerava-me ainda sem grandes aparatos para conduzir uma sala de aula de acordo com meus princípios éticos de formação.

Na figura de professora auxiliar, eu estaria em contato com um universo grande de aprendizados das “maneiras de fazer” docente (CERTEAU, 2003), visto que, de alguma maneira, eu estaria em contato direto com cinco salas de aula do 3º ano do Fundamental I e aprenderia, com as professoras, cinco maneiras diversas de atuar em sala de aula, de conduzir as atividades, da postura dos alunos e do processo vivenciado por eles em relação ao ensino / aprendizagem.

A escola em que atuo comemorou, no ano de 2012, seus 35 anos de fundação. Ela é gerida por uma sociedade sem fins lucrativos, em que pais, professores e funcionários são sócios. Embasada por uma pedagogia de projetos, oferece aulas da Educação Infantil ao Ensino Médio, com cerca de 1.200 alunos.

Nesse sentido, há como depreender que os momentos mais reveladores da minha formação foram vivenciados no coletivo. Talvez por que sou uma pessoa constituída por vários indivíduos? Talvez por que o tecido não se faz sem a linha, a agulha, as amarras? Ou a bolsa sem os bolsos, o zíper e as alças? A escola sem os alunos, os professores, a equipe pedagógica, os pais, os demais profissionais e a comunidade?

2.9. Algo com significado e sentido

Na disciplina Seminário Avançado – Reflexividade e Formação de Professores⁶ ministrada, na pós-graduação, pelos professores Ana Aragão e Guilherme Prado, fui apresentada aos caminhos possibilitados pela reflexividade

⁶ Disciplina cursada no 1º semestre de 2011 com o objetivo de discutir o conceito de reflexividade e suas implicações para a formação de professores.

em minha pesquisa, experiência tida como algo com significado e sentido para a minha formação.

Reli o projeto. Quanta coisa mudou! Quanto eu (acho que) sou outra. Outra não... Sou a mesma “menina aprendiz” com desejo de ser “gente grande profissionalmente”, que amadurece / se desenvolve / aprende a cada dia ao estar próxima do convívio educativo, das vozes e pensamentos de tantos autores e atores da escola. Quantas portas foram abertas com as aulas / encontros / vivências deste semestre!

O portfólio reflexivo foi um grande disparador para a trajetória da pesquisa, já que ele realmente me colocou dentro dele ao ser portador de revelações do percurso da minha pesquisa – algo significado e contextualizado na trajetória tempo / espaço. Esse portfólio era composto por uma pasta carregada de textos reflexivos sobre minha formação, bem como cópia de atividades escolares que são significativas em minha trajetória profissional, uma proposta de portfólio que permite a liberdade de produção de suas reflexões, de seu formato e estrutura. Diante disso, pude compreender que uma escola reflexiva é autogerida pelo seu coletivo e que o professor reflexivo tem a capacidade de pensamento e de reflexão em relação às ações.

O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de idéias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social. (ALARCÃO, 2010, p. 34)

Com a disciplina, passei a refletir sobre minhas ações na escola, minhas escolhas pela pesquisa e os percursos a serem traçados. Caminhos que levaram, como já referido, a apresentações em Congressos, à exposição de comunicações orais em relação à temática dos professores iniciantes e ao diálogo sobre a

pesquisa. A possibilidade de falar / pensar / sentir / dialogar / partilhar experiências que também significam para os demais pares novos olhares / sensações / sentidos sobre/para/na docência.

Pude sentir-me novamente na figura de aluna em sua sala de aula, rodeada por professores, orientadores, profissionais de outras áreas, pessoas comuns. Todos na posição de alunos. Que alunos! Mistura de reflexões. Explosão de ideias. Um portfólio em construção coletiva, digamos.

Tendo como elemento disparador a leitura de alguns capítulos do livro organizado por Idália Sá-Chaves (2005), “Os ‘portfólios’ reflexivos (também) trazem gente dentro”, foi proposta a criação de um texto reflexivo sobre o projeto de pesquisa de cada aluno e cada integrante deste grupo de alunos foi convidado a falar sobre essa experiência.

Os caminhos são muitos, pensei. Achei que o Mestrado fosse o começo de um único caminho a percorrer, um caminho longo, mas já definido. Enganei-me. Assim como os diversos sentidos produzidos pela realização do portfólio por todos aqueles que o fazem, percebi que muitas reflexões, descobertas, questionamentos, possibilidades de aprendizados e principalmente partilha de conhecimentos estão por vir. O mais significativo de tudo isso é saber que os caminhos podem entrecruzar-se, tornarem-se um labirinto, não terem uma saída, ou fundirem-se em uma única e nova direção. Isso é mágico, surpreendente, curioso, ameaçador. E, ao lançar-me neste caminho no qual sempre estarei em desenvolvimento sei que irei encontrar pessoas com quem posso ter a confiança de compartilhar descobertas, assim como no portfólio reflexivo em produção.

Quando contei ao grupo de orientandas da professora Ana Aragão sobre minha experiência ao produzir o texto solicitado, confessei que minha maior angústia nessa produção não estava na forma do texto, em sua escrita, ou na minha percepção sobre ele, mas sim na imagem que iria passar para meu interlocutor, na exposição ao outro que lê o portfólio (neste caso, alguém que acredita em meu potencial e me orienta), meus sentimentos e percepções evidenciados acerca do projeto. Criei coragem. Li novamente um trecho do livro

organizado por SÁ-CHAVES (2005). Apeguei-me a ele e coloquei meu relato na pasta. Agora ele lá ficaria. Eis o trecho motivador desta ação:

(...) o portfólio apresenta um caráter reflexivo em que a prática e a teoria se encontram – há, no diálogo entre professor e aluno que nele se estabelece, uma troca, uma vez que em cada palavra dita se estabelece uma cumplicidade, uma sinergia de emoções, de saberes, de (auto-)conhecimento(...). (SCHENKEL *apud* SÁ-CHAVES, 2005, p. 124)

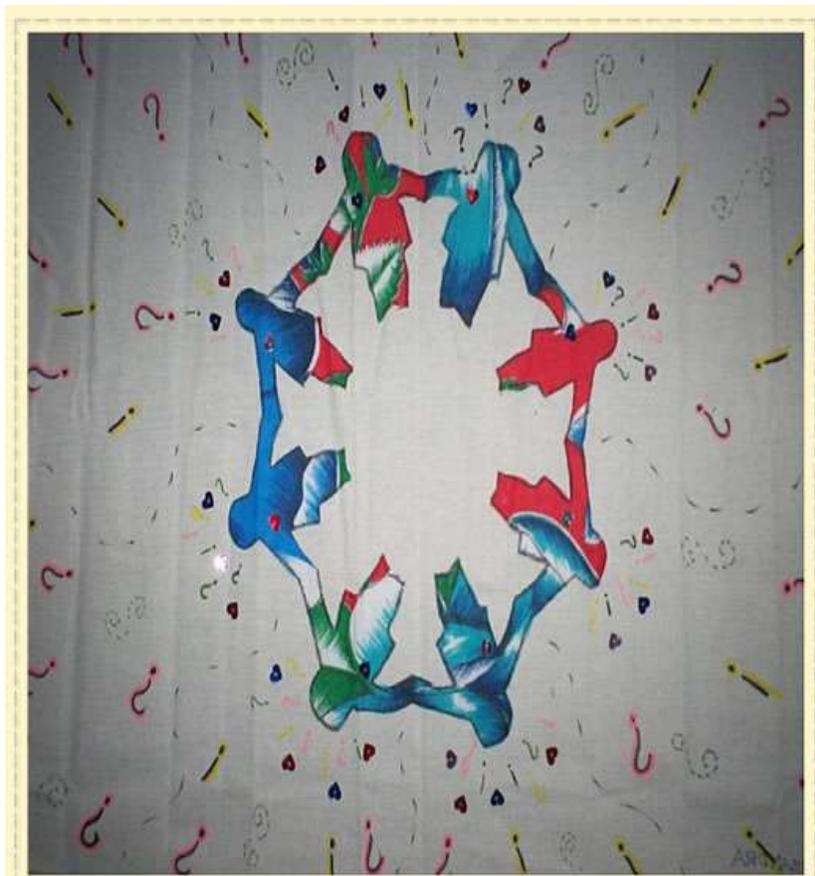
A experiência dessa produção foi muito significativa. Poder compartilhar, assumir um compromisso mútuo e ouvir a palavra do outro, muitas vezes palavra esta que também seria pronunciada por outras vozes, em comunhão, faz-me perceber que estou no início de meu percurso traçado em meio aos muitos fios produzidos no cotidiano da escola.

Pude partilhar os significados e sentidos da constituição da professora iniciante em diversos congressos educacionais, bem como me experienciar, na escrita de artigos sobre a temática, alguns deles construídos também no coletivo. Um olhar, uma escuta, um sentido apreendido da professora iniciante que aprende ao fazer / ser / tornar-se professora.

Agora, sei que o leitor deve estar a perguntar: mas onde está a experiência a ser narrada em relação à escola? Que memorial é este que não retrata o cotidiano vivenciado em sala de aula? Eu respondo: a experiência está tão presente que ainda não encontrei bolsos para guardá-la. Apenas encontra-se em minha bagagem que carrego diariamente, na qual a cada dia eu me aproprio de um pouco mais de experiência. Assim como a lembrança, a constituição da professora também é formada pelos diversos laços que vão sendo tecidos nas múltiplas facetas do cotidiano da escola. Irei abrir a bagagem para mostrar-lhes algumas emoções dos muitos novos a costurar.

São sensações que estão sendo vividas que nem mesmo o pequeno Guilherme Augusto Araújo Fernandes conseguiu encontrá-las... Minha mão continua experimentando “a palavra no papel, a linha no pano...” (BOJUNGA, 2011, p. 70).

3. Espaço e tempo das tramas: (não só) mãos, agulhas, linhas e panos tecem o cotidiano



Retalho 3 – Professora Iniciante que carrega a linha Roxa

... A trama perfeita, ajustada, andava nos seus caminhos certos, nos trilhos que lhe eram previamente destinados e foi preciso mesmo muita perícia para que descobrisse: no centro, perfeito, rutilante, o nó. O nó intrançável. Trançado porém. Um único, para tantos motivos. Agora que a vista se acostumara, ele crescia desmesurado e ela se perguntava: como, como eu não o enxerguei? Responsabilizou os óculos, suas lentes velhas. Assume o compromisso de – tão logo possa – trocá-las. Pois é preciso ver melhor – deduziu em sua triunfante pequenez.

(LACERDA, 2001, p. 22)

*Estudar alguma coisa historicamente
significa estudá-la no processo de mudança.*
(VIGOTSKI, 2007, p. 68)

(...) E tu para que queres um barco, pode-se saber? Foi o que o rei de fato perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida? Perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem. Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas? Nos mapas só estão as ilhas conhecidas. E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura? Se eu pudesse dizer, então não seria desconhecida. Há quem ouviste falar dela? Perguntou o rei, agora mais sério, Há ninguém. Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe? Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida. (SARAMAGO, 1998, p. 4)

O cotidiano da escola entendido como “(...) um espaço / tempo de produções / enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados.(...)” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p.93) revela-se como uma rede complexa de muitos fios que tramam diferentes composições: professores, alunos, pais, demais profissionais da escola e a comunidade são artesãos desse espaço / tempo de vivência e produção de conhecimento na/da escola.

Imergidos neste cotidiano, os professores iniciantes se entrelaçam nesta dinâmica de situações vividas na escola e, com ela, podem tecer as problematizações sobre sua prática, um cotidiano repleto pelo coletivo (de crianças, professores e demais profissionais da escola) que também tecem e destecem o mesmo caminho da escola todos os dias, mas com um caminhar diferente do caminhar do professor, com outras intencionalidades e sentidos, mas que se cruzam ao chegarem à escola para juntos fazerem parte deste cotidiano dinâmico, potente e formador.

Neste sentido, as tramas tecidas partem do movimento do cotidiano da escola, deste espaço-tempo de formação demarcado pela professora-aprendiz-ensinante que informam a ela a sua constituição.

3.1. O cotidiano e seus enlâces: movimento de tramas

Quando a professora-aprendiz-ensinante mergulha nesse cotidiano com espaço / tempo de formação sempre em movimento, ela desencadeia a possibilidade de o sujeito / professor / artesão vivenciar sua atuação de maneira a atribuir novos sentidos às experiências, tendo a sensibilidade de costurar cada fio sentindo-o em sua inteireza e em contexto com os múltiplos fios presentes no dia-a-dia do cotidiano da escola.

...Percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e "entender" o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. E preciso "comer" um sanduíche feito mais de doze horas antes, "ouvir" e "participar" de conversas entre moças e rapazes para entender alguns "problemas" do noturno e "sentir" o porquê dos alunos frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, entrar nas salas de baixo desse prédio e sentir a falta de luz e o cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aula em uma dessas salas? Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isto? Se continuo somente "olhando do alto", como os que têm poder, vou compreendê-lo muito limitadamente, é preciso reconhecer. (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p.19)

(Re)conhecendo o cotidiano da escola como um emaranhado de fios que o professor iniciante tenta tatear, desvendar, mensurar e sentir em seus múltiplos sentidos – como o processo de convivência entre ele e os professores, os alunos e demais profissionais da escola nos diversos e variados ambientes / situações que a escola proporciona.

A relação estabelecida entre o cotejamento das teorias e práticas nos modos de fazer docente, os questionamentos, as descobertas e as reflexões

sobre as vivências no coletivo e no individual que é pautado também por um coletivo, as negociações estabelecidas para a possibilidade do exercício da docência, o diálogo traçado entre mãos experientes e mãos que estão experimentando pela primeira vez o movimento das tramas, a composição dos laços e *nós* que são constitutivos da escola e por isso devem ser realizados com toda a singularidade e destreza de quem o faz sempre de maneira única – são elementos que mostram a diversidade do cotidiano como momento também de saber e de criação desses artesãos.

Indivíduos esses que costumam no coletivo seus enlaces nesse movimento de lançar-se ao outro, descobrir-se e produzir relações, alguns significados e sentidos em relação à docência e a sua (auto)formação enquanto sujeitos pertencentes a esse contexto complexo e multifacetado de sentidos e de relações constitutivas do próprio cotidiano.

Cotidiano é o que ocorre na prática, são as ações dos sujeitos que compõem a escola e que no emaranhado dinâmico de situações, realizam suas ações antes mesmo de um planejamento específico, já que situações diversas são elaboradas a todo o momento e necessitam de respostas, diálogos e ações. O cotidiano se forma e é formado pelo emaranhado de indivíduos, conhecimentos, palavras, expectativas, tentativas, alegrias e frustrações de situações educativas e de relacionamento entre os indivíduos, já que cada um carrega consigo uma linha diferente que, alinhavada à outra, compõem o tecido.

Assim, o tecido costurado na presente pesquisa com os diversos retalhos, linhas e fiapos do cotidiano da escola que indiciam a constituição da professora iniciante, teve seu movimento do tecer amparado na convicção de que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, mediado pela linguagem.

Nesse sentido, pensar no cotidiano da escola também é pensar em formação docente na perspectiva Histórico-Cultural e ter como pressuposto de que o homem é um ser social que está em constante aprendizado e desenvolvimento - elementos constitutivos da cultura humana.

Ao pesquisar o cotidiano da escola, a formação inicial dos professores e a reflexividade, a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotiski (2007), apresenta-se indissociada desses eixos temáticos, pois ela estuda / compreende as origens sociais e as bases culturais do desenvolvimento. Defende que o homem é um ser único, singular e que vive imerso em uma sociedade da qual apreende maneiras de nela vivenciar, desde seu nascimento, sua formação enquanto sujeito histórico-cultural que cria símbolos que permitem a sua identidade em uma comunidade.

A Teoria Histórico-Cultural descarta, assim, a possibilidade de enxergar o homem como sendo um objeto que responde aos condicionantes a ele expostos, sem entender sua singularidade enquanto sujeito histórico-cultural e o seu desenvolvimento mediante crescimentos orgânicos: o homem aprende na relação com o outro, no processo de vivenciar as situações nas quais está exposto, ressignificando sentidos ao que vivencia e pensa.

Esse fio de aprendizado social pode ser costurado com as mediações vivenciadas pelo professor-aprendiz-ensinante e com a mediação do professor mais experiente visto não como modelo a ser seguido rigorosamente, mas como uma possível maneira de elaborar seu próprio conhecimento a partir das mediações das quais recebe no cotidiano da escola e que o possibilita exercer outras mediações com outros sujeitos.

Nesse sentido, imerso na sociedade, o cotidiano se revela como portador de um espaço / tempo também dinâmico diante das múltiplas costuras desencadeadas no dia-a-dia do fazer docente:

(...) Nesse sentido, compreendê-lo enquanto espaço e tempo privilegiado de produção dos conhecimentos e saberes que vão dando sentido e direção ao trabalho docente implica adentrar/penetrar/investigar/esmiuçar/revelar/desvelar este outro contexto de formação, contexto em que apreende-se os modos de como ser professor, educador... profissional da educação. (LOPRETTI, 2007, p. 75)

Como espaço privilegiado de produção de conhecimentos e saberes sobre a própria prática e o convívio com o outro, faz-se necessário ao professor –

iniciante ou não - ir além do que está determinado nos planejamentos pedagógicos das práticas escolares e naquilo que ainda é emergente.

Também na figura de iniciante, o professor busca apontamentos relativos ao processo de ensino e reflexões sobre sua trajetória na escola, o que possibilita o acesso aos indicadores da dinâmica relacional vivida na escola e do processo de apropriação e de reinvenção (CERTEAU, 2003) das práticas de ensino e dos sentidos dessa atuação, bem como tenta estabelecer relações e diálogos em relação às vivências produzidas neste espaço / tempo.

Por se tratar de um campo tão fértil e igualmente complexo é que os acontecimentos cotidianos, muitas vezes considerados como algo aparentemente sem muita importância, são imprescindíveis na composição e, ao mesmo tempo, desvelamento dos processos de construção, elaboração e significação dos saberes e conhecimentos docentes, num determinado contexto histórico-social, a partir de determinadas relações que vão se dando entre os múltiplos sujeitos da escola: professores, alunos, orientadores, diretores, pais, funcionários, pesquisadores e etc. (LOPRETTI, 2007, p. 77)

Campo de possibilidades, campo de atuação junto ao outro, na partilha de movimentos que vão sendo costurados no coletivo, nas brechas do cotidiano, diante das escolhas e decisões que são tomadas a todo instante pela professora-aprendiz-ensinante: desde a opção por qual linha da costura utilizar até o desvendamento do produto final que muitas vezes se constitui por algo ainda não pensado.

Evidencia-se, nesse sentido, o caráter formador do cotidiano na constituição do professor iniciante que entende a escola como espaço de convivência, de compartilhamento de saberes, de decisões, de escolhas, de alegrias e de frustrações tecidas por diversas mãos que enlaçam um mesmo percurso: o da escola.

Quando uma palavra, um modo de ação, uma prática são ensinados a alguém, explica-nos Vygotsky, o desenvolvimento dessa palavra, desse modo de ação, dessa prática apenas começou. É no movimento, mediado pelo "outro" que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos... (FONTANA, 2005. p. 176)

No espaço da sala de aula, mobilizados pelos diversos aprendizados que vão sendo entrelaçados pelos fios das relações, o movimento da dinâmica cotidiana permite o conhecimento do vivido em relação ao próprio professor com os alunos, dos alunos com seus demais pares e da singularidade de cada um como sujeito único em constante desenvolvimento. Sujeito inteiro que se insere nesse contexto multifacetado de sentidos para compartilhar relações diante de todas as suas potencialidades, ao procurar seu lugar no grupo em função das condições institucionais.

Nesse sentido, o pertencimento varia de acordo com o tipo de acolhimento, tendo em vista que em muitas situações há que considerar o regime de contratação, o vínculo de substituta e as demais condições demarcadas no cotidiano da escola:

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (HELLER, 2008, p. 31)

Afirmando que nesse espaço e tempo da sala de aula - espaço e tempo também únicos aos olhos de quem dele faz parte e por ele é visto - os sujeitos vivenciam situações diversas que nem ao menos foram conhecidas e estudadas nas disciplinas tradicionais de sua formação. O professor aprende a lidar com a agulha, a tecer alguns movimentos e a entender a composição de alguns fios. No entanto, ao tateá-los, senti-los, olhá-los e movimentá-los é que saberá quais são as possibilidades de cada um, como as cores poderão ser agrupadas no coletivo, respeitando as singularidades e o que fomenta sua criatividade para a produção dos tecidos diversos, porém únicos.

Aqueles que vivem as situações cotidianas de trabalho de uma sala de aula colocam em cena conhecimentos, sentidos, saberes, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais que constituem a base da formação nas instituições de ensino. Os professores das escolas de ensino fundamental têm incorporado aos seus saberes técnicos todo um patrimônio de experiências coletivas elaboradas em seu trabalho, que mediatiza sua compreensão da escola e do estar na escola. (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p.6)

Mobilizados pela singularidade de cada linha e, ao mesmo tempo, constituindo-se um todo complexo, diante dos entrelaces das linhas que compõem o tecido, professores e alunos tornam-se cúmplices uns dos outros na dinâmica da sala de aula. Na troca de olhares, na escuta atenta, na sensibilidade do toque, do carinho, da atenção entre todos os envolvidos que os espaços costurados são afrouxados ou apertados, deixam espaços vazios ou procuram formar um todo coletivo amalgamado de conhecimentos / experiências / vivências que poderão ser apreciadas por outros coletivos.

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta, e de tudo o que está a volta deles. Mas, para isso, têm que estar atentos a si e um ao outro; têm que aprender a ler o seu próprio jeito - em constante produção - e o jeito do outro - também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54)

A parceria entre a professora iniciante, as demais professoras, os alunos e o cotidiano da escola permite a procura nos tecidos costurados por autores e outros professores da escola, da reflexão e da (re)significação dos movimentos iniciais que foram realizados para a composição do tecido coletivo, diferente dos demais, com peculiaridades e singularidades, o que o torna único. Linhas que passaram por diversas mãos, que apreciaram múltiplos sentidos e que percorreram muitos caminhos ao serem envolvidas umas às outras.

Assim, comprometidas com uma visão histórica da realidade educativa, passamos a abordar o cotidiano escolar não como um produto – o que é – multideterminado e contraditório, passível de ser apreendido, descrito, interpretado, analisado, explicado e avaliado, e sim como um processo em realização – o que está sendo. Um processo vivo, repleto de possibilidades que dão a ver no movimento dos efeitos de sentido produzidos na dinâmica interativa. (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2001, p. 142-143)

Dessa forma, a ilha antes desconhecida – esse cotidiano imerso de sentidos - aos poucos se mostra em evidência aos olhos do professor iniciante (ou professora-aprendiz-ensinante), que se aproxima dessa nova realidade de vivência e faz desse espaço o berço de uma carreira repleta de novas descobertas potencializadas pelo coletivo de sujeitos, que na ilha chega para nela habitar, transformar, florir e significar esse espaço / tempo de formação.

3.2. Movimento da costura: bordando a formação de professores

*O que traça um lado sustenta o outro
O que imprime o negativo revela o positivo
O que costura é grosso e fino, conforme o lado: fios
(LACERDA, 2001, p. 90)*

Desejo dizer e ser dita, olhar e ser olhada, sentir e ser sentida, constituir e reconstituir a mim como professora-aprendiz-ensinante que se (trans)forma com / através / para o outro, constituindo-me em um “(...) sujeito que tem muito a dizer e, mais ainda, a “se” dizer.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 14).

Não há como mensurar a duração da formação do professor iniciante, visto que esta etapa inicial não tem um início e um fim estabelecidos *a priori*, em que o contínuo do desenvolvimento do professor se dá ao longo de seu aprendizado e desenvolvimento diário na escola.

Pela impossibilidade de um completo preenchimento da falta, não há nunca um ajuste completo, mas apenas o sentimento, a ilusão de identidade. Há sempre a costura de fios (em busca de preencher a falta) e, ao mesmo tempo, a sutura de fios (as marcas, cicatrizes, que ficam), e que emergem, pela porosidade da língua, fazendo ecoar as vozes que habitam o sujeito. Desse modo, podemos apenas postular momentos de identificação, em movimento constante. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63-64)

Transitório e situacional, o início da docência é compreendido como um momento em que o estudante se depara com a possibilidade de entrar como profissional na escola e, nela, desvendar, problematizar e vivenciar as situações das quais estudou e se preparou para realizá-las durante a graduação: o ensinar.

Há, entretanto, outras situações que nem sequer foram imaginadas e estudadas, que surgem cotidianamente.

Há diferenciações no que diz respeito ao tempo de carreira. Hoberman (1995) considera que essa fase se estende até o terceiro ano de profissão. Já para Cavaco (1995), essa fase vai até o quarto ano de prática profissional. Por sua vez, autores, como por exemplo, Veeman (1988), consideram que tal fase prolonga-se até o quinto ano. Por fim, Tardif (2002) defende que tal período refere-se aos sete primeiros anos de carreira, dividindo-se em duas fases menores. (MARIANO, 2006, p. 44)

Para García (1999), o período de iniciação é visto como um processo no qual os professores aprendem e interiorizam as normas, os valores, as condutas que caracterizam o que ele denomina de “cultura escolar” à qual os professores se integram.

O período de iniciação ao ensino representa o momento em que deve ser compartilhada a cultura docente ao professor iniciante – conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão – integrar essa cultura na vivência do professor, bem como apresentar esse cotidiano educativo ao professor que nele entra como iniciante.

3.2.1. Do ensino

O verbo ensinar carrega, em suas origens etimológicas, o sentido de compartilhar conhecimento. Do latim popular *insignare*, é significado como *indicação* e, em outro sentido, “ensinar é, tecnicamente falando, uma atividade polimorfa, o que, literalmente, significa que pode tomar várias formas diferentes”. (Hirst, 2001, p. 68).

[...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender procedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 23-24)

Entendido como momento em que a profissionalidade docente é colocada em prática, o ofício de professor pode ser compreendido a partir de uma análise teórico-prática:

[...] Tom (1984, 1987) sugere quatro formas de encarar o ensino como actividade profissional: a) o ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; b) o ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como a aplicação de uma ciência; c) o ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza; d) o ensino como um empenhamento moral, sublinhando a dimensão ética da actividade docente. (SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1995, p.78)

Não há como deixar de salientar os sentimentos dos quais está carregado o início da docência: inseguranças, dúvidas, incertezas, expectativas, apreensões e alegrias.

Começarei por comentar a situação de quem, pela primeira vez se expõe inteira aos alunos.

Difícilmente este primeiro dia estará isento de insegurança, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo *medo* de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. No fundo, de repente, a situação concreta que ela ou ele enfrentam na sala não tem quase nada que ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram, mas a incerteza demasiado grande que os assalta os deixa aturdidos e confusos. Não sabem como decidir.

De fato, o *medo* é um direito mas a que corresponde o dever de educá-lo, de assumi-lo para superá-lo. Assumir o *medo* é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta. Assumir o medo é não escondê-lo, somente assim podemos vencê-lo. (FREIRE, 1997, p.66)

Ao entender o ensino como atividade humana de compartilhamentos de saberes, faz-se alusão aos estudos de Fontana (2005), em que o ensino é abordado como prática histórica e intersubjetiva e como um modo especificamente humano de compartilhamento da cultura nas relações sociais.

Nas relações sociais, destacam Vygotsky, Wallon e Bakhtin, os papéis sociais ocupados pelos indivíduos são intercomplementares. Dessa perspectiva, o trabalho pedagógico não é produzido única e exclusivamente pela professora que ensina, nem tampouco pela criança que aprende. O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre alunos e professora. Um se constitui em relação ao outro. As palavras da professora se dirigem aos alunos, e é a ela, professora, que eles se dirigem, respondendo, perguntando, discordando, recusando-se... Daí que o conhecimento e análise do próprio fazer, tanto da parte da

professora quanto da parte do aluno, só se tornem possíveis pela mediação do seu parceiro social. (FONTANA, 2005, p. 161)

Mediados pela linguagem, é nas relações sociais que os conhecimentos são produzidos / compartilhados / dialogados. É através dos movimentos das mãos, de sua força e apreensão, de sua delicadeza e cuidado, da rapidez ou demora entre um gesto e outro, da tessitura das linhas que possuem sua singularidade, que os enlaces vão sendo realizados, que o contato entre mãos, linha e agulha é realizado e, juntos, compõem a forma, o tamanho e o significado daquela produção.

Nas mediações entre os sujeitos é que o aprendizado é compartilhado e produzido na historicidade da cultura da sociedade, na busca de compreender a especificação do contexto social ao qual se deu o desenvolvimento do comportamento humano.

As reflexões que a teoria histórico-cultural pode produzir no âmbito educacional são impactantes. Se esta linha teórica aponta o imbricamento entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o ambiente escolar e as situações que envolvem um aprendizado intencional são extremamente importantes “na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 1995, p.61 *apud* ARAGÃO, 2010, p. 60). Ao professor também é legado um papel essencial, pois a intervenção pedagógica pode possibilitar que o educador provoque em seu aluno um salto no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, o que não ocorreria sozinho. A mediação entre o conhecimento e o indivíduo, um dos pontos básicos da teoria histórico-cultural, que na escola é realizada pelo professor e pelos demais colegas de classe, é determinante para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. (ARAGÃO, 2010, p. 60)

O aprendizado profissional do professor iniciante também perpassa por essa mediação e ocorre através da atividade humana, mediado pelos símbolos e pela linguagem:

[...] O aprendizado, constitutivo da nossa relação com os signos, está sempre presente no processo imediato de trabalho, mediando nossa formação profissional, tanto em termos do conteúdo das atividades a serem por nós desenvolvidas (o que cabe à professora fazer), das formas e normas (o como fazer) de que se reveste nossa função, quanto de aspectos não previstos nem nos manuais didáticos, nem nas leis que regulamentam nosso fazer. (FONTANA, 2005, p. 149)

A relação em que o sujeito influencia o meio e o meio influencia o sujeito é constitutiva da formação do professor iniciante – e a todos os outros indivíduos – por estar a todo o momento imbricado nos laços do cotidiano das relações escolares – formando e sendo formado pelos sujeitos, modificando o seu olhar em relação ao que vê / sente / entende e, ao mesmo tempo, também afetando o meio ao qual pertence.

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. (FONTANA, 2005, p. 64)

Diante das colocações, a concepção de ensino remete aos signos e à cultura de uma sociedade vista também aos olhos do momento presente em que vive, das práticas exercidas dentro e fora da sala de aula e das diferentes linguagens que representam toda a história humana, ao pensar que o ensino deve basear-se na relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor, de forma que exista um diálogo entre ambos e que o professor possa conhecer os alunos para que o aprendizado possa partir dos saberes prévios dos alunos para, então, poder complementá-los ou modificá-los, existindo o estabelecimento de relações em que a cultura é compartilhada e que a construção da democratização do saber possa acontecer.

Um conhecimento prazeroso, porque imbricado à sua experiência concreta; um conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas “reciclagens” e “capacitações”; um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem. (KRAMER, 2003, p. 60)

Esse conhecimento prazeroso e vivo pode ser encontrado no “currículo em ação”, em que o ensino não está pautado somente no que é institucionalmente prescrito pela escola, mas que se constrói de acordo com situações típicas e contraditórias da escola, como mostra o olhar de Geraldi (1994, p.117): “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar”.

Situações que são entrelaçadas no cotidiano da escola e que permitem ao professor iniciante – professor-aprendiz-ensinante – constituir-se através do meio em que vive tendo a consciência de que também o modifica, através dos laços que forma e dos quais é formado diante das linhas que tecem suas vivências.

Por esse motivo, as vivências carregam sentimentos e sensações que demandam compreensão após vivenciadas: são movimentos do tecer que se enlaçam e desmancham a todo instante, de acordo com o movimento das mãos e a tenacidade da costura realizada.

O conhecimento acerca do espaço e das relações escolares torna-se a trama principal para a busca de modificações e transformações nesse ambiente, pois quando o professor, nesse caso, iniciante, conhece as linhas, tecidos e agulhas com os quais costurará, possibilidades são tecidas para costuras que possam ser alinhavadas ao encontro de novas constituições de aprendizado.

Compreendo o significado do conhecimento da escola, dos alunos, da dinâmica cotidiana e dos projetos como sendo preciosos aprendizados para o professor em formação, que ao conhecer seu espaço de atuação pode nele almejar diversas situações, como a costureira que conhece cada fio e prepara cada um deles antes de começar a tecer.

O ensino deve basear-se na convivência social para que este aluno possa desencadear papel crítico na sociedade em que vive. Dessa forma é preciso que o professor iniciante perceba as relações que tecem o ensino e como elas são produzidas / reproduzidas no ambiente escolar, para que ele participe, vivencie, dialogue e compreenda seu meio de trabalho, permeado também pelos conhecimentos e experiências que são compreendidos tanto na teoria quanto na prática. Em conseqüência, (re)descobrir, (re)significar e compreender o ensinar é condição essencial para o bom trabalho do professor, que ao exercer de maneira consciente seu papel educativo, trará significações outras ao processo de ensinar.

No livro *Manual de Tapeçaria*, Lacerda (2001) mostra o sentido que o ser professora vai se constituindo com a relação estabelecida entre a professora e o aluno Jomar. Muito embora estes personagens ocupem lugares sociais diferentes,

também estão em posições complementares na relação de ensino: aluno/professora e professora/aluno:

... o sujeito vai se constituindo nas relações sociais, mas não se diz, nem é dito. Faz-se, vai sendo feito com/pelo outro: professora e Jomar, Jomar e professora, direito e avesso, avesso e direito de um só e mesmo bordado – a vida compartilhada. (FONTANA, 2005, p. 51).

Nessa perspectiva do aprendizado construído na relação social, percebe-se que o início da docência está carregado de significações, de sentidos, de questionamentos, de inquietações e de expectativas em relação à docência. Questões que são compartilhadas, (re)significadas e refletidas a partir do próprio envolvimento do professor na busca de compreender o que o forma e como ele forma aos outros - reflexões muitas vezes desencadeadas por suas narrativas.

O ensinar, dessa forma, é visto como atividade humana e se revela de acordo com as relações estabelecidas entre quem educa e quem aprende, em um compartilhamento, uma troca, um aprendizado de (re)significações que se modulam e se transformam de acordo com as relações. O ensinar não está pronto e acabado, como uma receita a ser seguida para que o conhecimento seja moldado de acordo com a fôrma que nela o coloca, mas deve-se pensá-lo como receita na medida em que se deve prepará-lo, misturá-lo e colocá-lo ao ponto em que ele seja compartilhado por cada aluno, ao desnaturalizar e desconstruir olhares, escutas e sentidos.

Quando uma palavra, um modo de ação, uma prática são ensinados a alguém, explica-nos Vygotsky, o desenvolvimento dessa palavra, desse modo de ação, dessa prática apenas começou. É no movimento, mediado pelo “outro” que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos... (FONTANA, 2005, p. 176)

No diálogo entre os teóricos, encontra-se em Freire (1996) o ensino visto como criação de possibilidades de aprendizado, de partilha e de construção:

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22)

O início da carreira docente permite a percepção de que o professor também precisa, para ensinar, conhecer seus alunos e a escola para propor atividades que partam do contexto de vivência dos alunos e da realidade por eles conhecida. Um aprendizado contínuo, mútuo, em transformação e criação coletiva.

[...] *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.* (FREIRE, 1996, p. 47 – grifos do autor).

O mergulho nas relações iniciais de contato com a escola e com os alunos possibilita o diálogo, a partilha, a construção de saberes no coletivo, com a participação das crianças na construção de sua própria identidade e formação.

O processo de socialização dos professores é pouco estudado. O autor Lacey (1977), apresentado por García (1999), identificou três estratégias através das quais os professores se integram na cultura do ensino:

- a) **Ajustamento interiorizado:** é a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios os valores, objectivos e limitações da instituição. Nesta perspectiva não ocorre nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, dado que existe “sintonia” entre o professor e os valores e normas institucionais.
- b) **Submissão estratégica:** é a estratégia de socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas face a tal definição.
- c) **Redefinição estratégica:** é a estratégia menos comum e, segundo Lacey, significa “*conseguir a mudança, provocando ou fazendo com que os que têm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação.*” (LACEY, 1977: 72-73 *apud* GARCÍA, 1999, p. 116)

Nesse sentido, o processo educativo deve conduzir a um espaço de libertação, de conscientização, da perda da ingenuidade. Concomitante ao processo de aprendizagem deve ser feita uma reflexão sobre sua realidade, havendo a conexão com a vida do aluno e sua descoberta em relação à vida, uma vez que o professor torna-se mais seguro ao atuar com as estratégias de sobrevivência no cotidiano da escola.

Na dinâmica diária da escola, o professor iniciante – e não só ele - aprende e partilha, significa e ressignifica conteúdos, relações, emoções, reflexões e questionamentos. Movimento de tecer e desmanchar, costurar e cortar linhas para emendá-las em outros novelos. Trabalho manual, sensível, de percepção atenta ao que se enxerga, ao que se toca, ao que se propõe costurar...

Entre limites, possibilidades e ilusões, na ambivalência sutil dos fios e dos lados em jogo na atividade educativa, aprendi a ser professora (para não ser a professora que se sabe); aprendi a ensinar (para, ensinando, poder aprender); aprendi o que é ensinar e os modos habituais de fazê-lo (para, muitas vezes, reproduzi-los e muitas outras, discordando, problematizá-los, recusá-los e até reconstruí-los); aprendi as regras das gramáticas do dizer e do fazer social dominantes (para, explicitando-as, mostrar-lhes as exceções). Aprendi lentamente, no cotidiano da escola, a olhar para as relações ali vividas (relações de ensino, de trabalho, de hierarquia, disputa ou camaradagem) como algo que está sendo, mais do que como algo que é. O que é, já é, revela-se como concluído, até se naturaliza. O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento. (FONTANA, 2005, p- 112-113)

Nesses movimentos, novos desafios são vencidos, novas possibilidades de aprendizados são produzidas e o envolvimento entre os sujeitos acaba sendo estabelecido.

3.2.2. Do choque com a realidade

Por mais que o professor tenha adquirido conhecimentos sobre o fazer docente, ao estar na condição de professor, novos saberes são necessários para sua atuação e, assim, sua estadia na escola pode ser negativa no sentido de ainda necessitar de conhecimentos para sua profissionalidade. Pensar em formação do professor iniciante é pensar em sua constituição como uma dimensão importante do conhecimento de si.

Por mais que o sujeito tente camuflar e fixar uma identidade de professor, depara-se com a alteridade-estranheza que o constitui e denuncia desejos, frustrações, devaneios, sabores e dissabores, verdadeiras confissões, que revelam a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu, sempre híbrida, complexa, heterogênea, perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade (ECKERT-HOFF, 2008, p. 31)

Tardif (2002) denomina o início da carreira como o momento em que o professor passa por um “choque de transição” do estado de estudante para o estado do ser professor.

Essa é uma fase crítica em que o professor enfrenta questionamentos e coteja as teorias e práticas que devem fundamentar seu exercício docente. “Nesse período, os professores esforçam-se por aceitar seus alunos, seus colegas de trabalho e supervisores e tentam alcançar certo nível de segurança em sua prática.” (MARIANO, 2006, p. 45)

Também apresentado como momento em que a estruturação do saber é consolidada e fundamentada. Sendo de extrema importância a diversidade de atuações para um repertório de experiências significativas que envolvam o professor em sua atuação cotidiana na escola, imerso aos *nós* que (des)costura a todo instante.

[...] O início da carreira é marcado pelo que ele chama de fenômeno de evolução na carreira. Este fato aparece dividido em duas fases. Uma primeira, que se estende até o terceiro ano, marcada por uma escolha provisória da profissão. O professor inicia sua prática por meio de tentativas e erros, sentindo, ainda, a necessidade de ser aceito pelo seu círculo profissional. Essa fase pode ser vivida como fácil ou difícil, estando, sempre, condicionada pelos limites institucionais. (...) A segunda fase, que abrange do quarto ao sétimo ano de profissão, é chamada de estabilização ou consolidação. O professor investe, a longo prazo, na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. De acordo com o autor, essa consolidação não ocorre naturalmente, como mero corolário do tempo, sendo, outrossim, fruto dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional, incluindo, sobretudo, as condições de trabalho. (MARIANO, 2006, p. 47)

Nos escritos de García (1999), é apresentado um modelo de influência de socialização dos professores iniciantes, estruturado por Jordell (1987), que distingue a influência de “nível pessoal” que é representada pelas experiências prévias e adquiridas na instituição de formação - que influenciam de maneira interiorizada os professores iniciantes; logo após, existem as influências de “nível da classe” que é o ambiente da sala de aula, os estudantes e sua interação no momento da aula. Estão no “nível institucional” seus pares de trabalho: professores, diretores e pais, bem como o currículo escolar e a própria

administração da escola. O último nível é caracterizado pela estrutura econômica, social e política da escola, que influencia de maneira mais distante e oculta o trabalho do professor no cotidiano da instituição.

O mesmo autor traz apontamentos apresentados em relação ao início da docência:

1. Frequentemente, são atribuídos aos professores principiantes cargos de docência com grandes problemas em relação à gestão da classe.
2. De um modo geral, existe falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes.
3. Os professores lutam contra o caos e o *stress* durante os primeiros anos de docência, salientando o valor do prático.
4. A instituição escolar tem, relativamente aos professores principiantes, as mesmas expectativas que tem face aos veteranos.
5. O Ensino Superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação.
6. Os professores principiantes têm poucas responsabilidades de contacto com modelos de ensino variados e eficazes.

De acordo com os apontamentos apresentados, faz-se necessário pensar sobre as condições das quais os professores entram na escola para exercerem o início de sua profissão: a apresentação aos alunos, a recepção e o apoio / parceria da escola são condições fundamentais para a construção do vínculo do professor com a escola e seu pertencimento a ela enquanto profissional. Neste aspecto, muitas vezes a partilha de experiências torna-se fundamental.

Nestes casos, partilhar experiências e preocupações com outros professores principiantes ajuda a superar o chamado “choque de realidade”. Contudo, o nosso objetivo não se limita ao âmbito pessoal, mas tentamos contribuir para o desenvolvimento nos professores de atitudes de abertura e análise reflexiva de sua própria prática e da dos seus colegas. Este é um objectivo mais difícil de alcançar, dada a tendência da maioria dos professores para análises simples e pouco “comprometidas”. (GARCÍA, 1999, p. 132)

Nessas condições, a partilha de vivências, de reflexões, de questionamentos e de aprendizados em relação às tensões e contradições vividas no cotidiano tende a colocar-se em um lugar “fora” da situação para refleti-la e problematizá-la na tentativa do encontro de novos caminhos para uma atuação.

3.2.3. *Dos saberes*

A formação do professor entendida como um processo que se coloca em movimento na dinâmica de interações histórico-culturais desenvolvidas pelos sujeitos em interação com o meio, coloca em prática saberes que são alterados a todo instante pela dinâmica das relações tecidas com os alunos, demais professores e profissionais da escola.

Formação é um estado, é processo, é movimento, é um nunca acabar, é um constante transformar-se. E essa é a vida do professor: ainda que resista, os alunos, sempre outros, sempre diferentes, juventude em mudança, forçam-no, provocam nele o desejo de ser outro, de atualizar-se, de modificar-se. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 11)

Os saberes aprendidos no decorrer da sua formação são articulados aos aprendizados vivenciados no cotidiano da escola, em constante diálogo com os saberes produzidos também pelos alunos – que carregam consigo uma bagagem de conhecimentos em relação à vida e aos aprendizados tidos como sistematizados pela cultura – e pela própria escola enquanto tempo / espaço de produção de saberes.

Aprender passa a ser uma maneira de viver quando a escola é vista como um mundo que faz parte da vida do aluno e que tem relação com sua vida cotidiana e com o que é vivido por ele fora da escola.

Quando a tarefa da escola tenha outro fim que não seja ela mesma, mas que ensine aos alunos a progredirem e que eles possam deixar uma marca efetiva na escola onde permaneceram por um bom tempo, o mestre possibilita o compartilhamento da cultura humana.

A possibilidade de um processo educativo é mostrado por RANCIÈRE (2010)⁷, ao contar a história de Joseph Jacotot, um professor francês que elaborou importantes lições sobre a emancipação intelectual, ao propor uma autonomia para o pensar em toda e qualquer situação de vivência que esteja dentro ou fora do ambiente escolar:

⁷ Jacques Rancière, em sua obra “O Meste Ignorante”, ilustra a possibilidade de um processo educativo participativo, crítico e reflexivo, questionando a transmissão sistemática dos saberes escolares. Rancière conta a história de Joseph Jacotot (1770 - 1840), um professor que, no século XIX, colocou suas próprias concepções de aluno, professor, Educação e escola em questão, elaborando importantes lições sobre a emancipação intelectual.

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber. (RANCIÈRE, 2010, p. 11)

No entanto, a escola como parte da vida do aluno não significa que ela deve reproduzir o cotidiano, mas perceber que faz parte do mundo do aluno. Mesmo tendo um caráter específico, ela deve aproveitar a oportunidade de fazer com que o aluno viva outros momentos na escola, algo que ele ainda não tenha vivido fora do ambiente escolar, e isso é fazer com que o aprendizado passe a ser uma nova forma de viver e estar no mundo, a partir das alegrias vivenciadas no compartilhamento dos saberes.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2011), cabe ao professor compreender / respeitar os conhecimentos advindos dos alunos – não entendidos como sujeitos sem conhecimentos prévios – mas como sujeitos que também são protagonistas dos conhecimentos que são formulados na sala de aula, diante do compartilhamento e troca de experiências que sempre serão únicas, mesmo que sejam repetidos os tecidos, as linhas e a agulha que realiza sempre outros enredamentos, embora com o mesmo objetivo de atingir sua produção final: a costura.

Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.

Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também. (FREIRE, 2011, p. 39)

Os saberes sistematizados na escola devem ser planejados, assim como a prática do professor-aprendiz-ensinante, através do planejamento em relação às condições que se tem para determinada atuação – conhecimento do espaço, dos alunos, da escola – para que o ensino seja reflexivo e contribua para a emancipação do aluno. Afirma-se a formação do professor como processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes (re)construídos em seu percurso de vivência histórico-social.

[...] Mas a prática exige também seu planejamento. Planejar a prática significa ter uma idéia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. (FREIRE, 2011, p. 99)

Os saberes docentes, nesse sentido, são entendidos não apenas como o saber constituído cientificamente, mas também advindo das relações sociais – que também dependem do saber científico – e devem levar à reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos alunos e também do professor enquanto portador de experiências singulares que são compartilhadas em um coletivo.

É na relação compartilhada com o outro que o saber se constitui, não necessariamente somente na escola, mas na vivência histórica e dialógica com o mundo ao qual pertence. De acordo com Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, reflexão crítica sobre a prática e a consciência do inacabamento, dentre tantas outras lições que apresenta em sua obra. Os saberes docentes devem, assim, refletir sobre a prática educativa em favor da autonomia dos alunos, uma vez que também vivem em uma sociedade construída socialmente por homens também inconclusos.

A construção dos saberes também é realizada à medida que o professor assume a postura de pesquisador, enquanto em formação permanente e contínua, enquanto indivíduo que indaga, busca e (re)procura sua existência e seus conhecimentos historicamente construídos:

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Ter esta postura em relação aos saberes docentes é demonstrar responsabilidade ética no exercício da tarefa do ser professor. Tendo o respeito e a lealdade no momento em que analisa e critica o conhecimento partilhado / compartilhado / (des)atado em conjunto com os demais sujeitos.

[...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22)

Não há conhecimento que seja delimitado como o único, o correto, o estável. São feitas escolhas que evidenciam os princípios de posicionamentos de cada professor – escolhas que muitas vezes se tornam de difícil decisão para o professor que entra pela primeira vez na escola na figura de profissional da educação. Escolhas desencadeadas por aprendizados buscados por uma inquietação, por uma curiosidade em relação aos diversos saberes humanos.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85)

Assim, o professor deve compreender e aceitar o aluno como ele é, para que o aluno possa sentir-se tranqüilo em suas ações e poder dar abertura para a existência de maior relação e aceitação entre ambos. O professor também deve conhecer / reconhecer seu papel na educação e preparar suas aulas de forma que o aluno saiba que pode descobrir, explorar e aprender com ele.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1996, p. 94)

Na relação em sala de aula entre professor e aluno, o professor nunca tem garantias de como será a reação dos alunos para com ele, e essa relação pode se tornar alegre quando os alunos sentirem que o professor sente prazer em ter a cumplicidade dos alunos e em trocar vivências e conhecimentos com eles. Assim, o professor ao receber alegria dos alunos poderá proporcionar alegrias a eles e, por esse motivo, o ambiente é constituído por uma relação de trocas de saberes, sentimentos e experiências entre educadores e educandos, o que leva a uma prática de ensino e de aprendizado em que a alegria em compartilhar saberes esteja presente.

É preciso que o aluno seja levado a sério em suas opiniões e atitudes, e que haja a compreensão do professor em aceitar o aluno como ele é. Da mesma forma em que o professor talvez sinta prazer em atrair a cumplicidade do seu aluno e não terá vergonha em se revelar como um adulto que tem um pouco mais de criança em si e que a relação seja vivida com intensidade entre professores e alunos, respeitando um ao outro.

Também para Tardif e Lessard (2005), o ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, que não são formalizadas e são difíceis de controlar, visto como um trabalho flexível, assim como aqueles ofícios e profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma autonomia e onde a personalidade do profissional torna-se parte integrante do próprio processo de trabalho. Dessa forma o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente de organização, uma vez que interage nas relações humanas cotidianas com alunos e demais profissionais.

Os autores mostram que em direção a este ensino flexível, renovado e imprevisível, o fator da experiência profissional interage com seus saberes docentes e escolares que são apresentados em sala de aula. A experiência, neste

sentido, possui forte relação com a identidade do professor e a aquisição de saberes, pois refere-se a um processo histórico, temporal, adquirindo traços de sua identidade profissional: conhecimentos do trabalho, domínios de situações cotidianas, facilidade na realização de atividades e sentimento de pertencimento ao coletivo do trabalho. Assim, a experiência não é apenas uma fonte de conhecimentos, mas também um recurso estruturador da personalidade do profissional, de seu “eu-profissional”, um recurso adquirido e mobilizado na história do trabalhador, que se torna aquilo que faz.

Pautado na ideia da experiência como também desencadeadora do processo de saberes docentes, há como depreender a crença de que independente da experiência adquirida deva existir sempre uma troca entre educador e educando, e que ambos compartilhem conhecimentos uns com os outros em busca de aprendizados que se façam presentes através das relações.

Apresentado este contexto de experiência, inquietei-me no sentido de trazer Rancière (2010) para participar do questionamento: experiência como ensinamento de explicações ou experiência como ensinamento da emancipação?

Rancière (2010), por meio de Jacotot, faz a crítica ao modelo explicador, apresentando o mestre explicador como aquele que retira do aluno o entendimento de algum conhecimento, trabalhando com seu embrutecimento.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (...) O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. (...) Segundo ele, inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta a repete empiricamente, ao estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento*. (RANCIÈRE, 2010, p. 23-24 – grifos do autor)

Os saberes apresentados tornam-se portadores de mudanças no mundo a fim de que a cultura seja compartilhada de forma coletiva e que os homens saibam

lutar pelo que são e por aquilo que gostariam de ser: que sejam homens emancipadores do conhecimento histórico-cultural.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 27-28)

A emancipação é entendida da seguinte maneira: “*emancipação*: que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso (...)” (RANCIÈRE, 2010, p. 37) e, ao Ensino Universal a capacidade de “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência.” (op. cit. p. 38).

Em consequência, o conhecimento é produzido na relação com o outro, na mediação entre o conhecimento sistematizado – aquele que está posto – e o conhecimento (entre)laçado entre os sujeitos que se apropriam dos saberes e (re)fazem sua vivência no mundo.

3.2.4. Da existência (ainda que descosturada) da alegria na escola

Dialogar com os teóricos e com a prática e perceber que a escola se tornou um lugar em que o professor iniciante e o aluno não sentem alegria em suas relações escolares e, ao mesmo tempo, descobrir que existem brechas para sua existência, conduz à reflexão sobre esta percepção para a busca de soluções e compreensões para uma prática educacional que faça com que a alegria exista nos alunos e nos professores iniciantes através do contato que estes terão com o aprendizado e com as vivências adquiridas no coletivo.

Nesse aspecto, a escola não pode vir a se tornar um local de não-alegria, de sofrimento em aprender e de tristeza, mas, pelo contrário, a escola deve ser o local das transformações. É necessário, portanto, saber / afirmar / desejar /

compreender / reiterar sempre a ideia de que ainda existem pessoas que lutam pela construção de uma escola alegre em que existam alunos felizes – e por isso essa alegria é possível.

Snyders (1993) considera como alegria na escola aquela em que a criança deve ter oportunidade de ser criança e de viver o presente; a alegria adquirida junto às obras-primas (artes, literaturas, descobertas científicas, a técnica, o pensamento e a moral) e aos homens de cultura.

A alegria na escola é poder encontrar uma linguagem comum entre adulto e criança: é poder existir trocas de vivências, saberes, ideais e pensamentos entre crianças, jovens e adultos, enriquecendo uns aos outros e tornando a escola um lugar em que a alegria esteja presente não só nos alunos, mas em todos que fazem parte e interagem com esse ambiente.

A alegria é uma passagem, um prolongamento do indivíduo, um ato enquanto formas de agir e de viver para que ela exista e, através dela, os sujeitos se sintam mais impulsionados a vivenciar novas alegrias. A alegria não é algo que vem sem sentido, um estado no qual nos instalamos de forma passiva, mas é o resultado de atitudes, valores, aprendizados culturais, modos de viver e capacidade de amar o mundo, para sua existência e permanência na escola.

Snyders (1993) constrói a positividade do obrigatório ao mostrar que o aluno é levado a percorrer o máximo de suas capacidades, obtendo sua alegria ao enfrentar resistências e poder vencê-las. Nesse caso, o obrigatório é um caminho para que esse olhar possa ser percorrido e as metas culturais sejam atingidas.

Ao tecer um caminho, um pensamento ou se direcionar para uma posição exterior a si mesmo, o indivíduo torna-se aluno de seu mestre, pois os mestres sempre estarão presentes na vida do aluno, sejam eles na forma de educadores, como no caso da escola; sejam eles na forma de instrumentos e lugares sociais, como os jornais, partidos, igrejas; ou seja, eles na forma de alegrias culturais, como as obras-primas.

A escola, paralelamente, deve, como se diz, abrir-se mais para a vida, aproximar-se mais do mundo – mas também é essencial que ela se mantenha na sua alteridade: um lugar onde o que se escreve e o que se

faz não têm uma consequência direta em relação à realidade; onde se pode proceder, em condições menos duras que as da vida, às primeiras abordagens da cultura e da alegria que lhes correspondem. (SNYDERS, 1993, p. 138).

Para que a escola tenha referência com a vivência do aluno é preciso que haja uma relação entre o que é vivido na escola e fora dela. Isso tem sido difícil ao percebermos que a realidade de cada aluno não é a mesma realidade que a escola assume enquanto unidade educativa. Integrar os contextos torna-se um desafio.

A escola, dentre todas as instituições não-igualitárias dessa sociedade não-igualitária é, no entanto, o lugar onde os diversos jovens podem conviver juntos, se conhecerem e serem governados por uma mesma lei comum, e por isso é uma instituição que possui um papel social e um lugar onde se desenvolvem movimentos e lutas que perpassam nessa sociedade para que ela possa triunfar sobre as desigualdades.

O professor, na produção dessa escola, tem o papel de propor temas que valorizem o aluno e o papel da população à qual pertence, suas lutas e conquistas, fazendo com que esses temas tragam alegria aos alunos, uma vez que eles se reconhecerão de uma maneira ou de outra, nesses conteúdos ensinados.

O professor deve mostrar que a cultura existe para servir de apoio às compreensões e ações humanas, e que a alegria cultural é fortalecida ao existir o enlace entre o racional e o afetivo, o que revela que é nas relações humanas que a cultura se realiza e se propaga entre os indivíduos.

Assim como Freire, (1997) a paixão pelo conhecimento torna-se uma das concepções para a alegria na escola:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve 'paixão de conhecer' que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso que uma das razões da necessidade da ousadia de quem quer ser professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das concepções para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders. (FREIRE, 1997, p. 9).

Ao encontro das revelações do autor, se estudar e ler fossem fontes de alegria na escola, também fontes do conhecimento que nos movemos no mundo, a escola teria outros índices de qualidade e de contextualização com a realidade dos alunos, esforço este que deve ser iniciado nos primeiros anos escolares e que não deve ser interrompido por toda a vida.

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sugestão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina. (FREIRE, 1997, p. 28)

Essa alegria, mesmo descosturada, deveria ser o impulso para o aprendizado prazeroso, para a ascensão das curiosidades e investigações, para a construção de uma escola aventureira, que constrói o conhecimento sem o medo do risco, da procura inacabada pelo conhecimento e pela própria alegria da vida.

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida – que me entrego, disponível, à *alegria de viver*. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola. É vivendo, não importa se com deslizos, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1997, p. 42)

Afinal, como bem revela o autor, quando a criança imagina uma escola alegre é porque a escola em que ela está inserida lhe nega esta alegria. Um sonho almejado não só por alunos, mas por muitos professores e demais profissionais que realizam o caminho cotidiano da escola com este desejo de torná-lo mais feliz, sonhador e libertador.

A boa costureira nunca cose seu pano sem antes dar os pontos de alinhavo.

Largos, eles preparam a costura miúda.

(LACERDA, 2001, p. 35)

Enquanto professora-aprendiz-ensinante que busca o caminho da escola, muitas vezes orientado e guiado por parceiras consideradas mais experientes neste trajeto, comecei a refletir sobre as diferentes direções que levavam a este e outros lugares e, ao experimentar a estrada que ia até à escola, fiz uso dos diversos sentidos que me constituíam e que faziam amarrar os enlaces ainda soltos no tecido costurado pelas experiências, através da reflexividade – um trajeto experienciado pelo Boi Zambu que encontrou sua direção...

Boi Zambu acordou tonto de tudo.

(...) De repente: zzzzzzz...

- Quem está aí? – perguntou Boi Zambu abrindo apenas um olho.

- Sou eu.

- Eu quem?

- Sou eu, o Musquitim de Direção, às suas ordens, meu patrão.

- E por que você veio parar aqui?

- Ora bolas. Porque você estava precisando de um.

- Eu? Será? Hummm...

- É claro, Boi Zambu! Você não olha pra onde anda, não escolhe o caminho, não sabe pra onde vai... Desse jeito vai acabar estatelando no chão.

(...) E assim, Musquitim começou a acompanhar Boi Zambu todos os dias.

(...) Não fosse aquele zzzzzzz no ouvido o dia todo, até que Boi Zambu acharia divertido. Não tinha que olhar para os lados, não tinha que escolher o caminho nem prestar atenção nele.

Mas um dia, depois de muito andar para frente, para trás, para um lado e para o outro, Boi Zambu empacou.

- Chega. Não agüento mais! Não quero mais ninguém mandando em mim. Nem me dando ordens, nem dizendo para onde devo ir...

Musquitim percebeu que era hora de sair de cena, pelo menos por um tempo. Resolveu ficar invisível até que Boi Zambu o chamasse de volta. E não demorou muito:

(...)

- Por aqui? Não, acho que é por ali. E agora? Musquitim!!! Estou perdido! Por onde eu saio agora? Vem me ajudar, Musquitim!

- Use a cabeça e volte pelo mesmo caminho que você entrou.

Boi Zambu olhou para frente, para o lado, para trás.

- Já sei! É por aqui.

Mas não demorou muito...

- E agora? Musquitim?

- Use as orelhas.

(...)

- E agora?

- Use os olhos.

(...)

- E agora?

- Use o nariz.

(...)

- Achei! Achei a saída. Cadê você, Musquitim?

Mas ele não estava mais lá.

No dia seguinte, Boi Zambu resolveu experimentar a estrada que ia até a fazenda. Errou, voltou para trás, tentou de novo. Usou a cabeça, os olhos, o nariz. E encontrou o caminho.

(RIBEIRO, Nye. **Boi Zambu e o Musquitim de Direção**, 2006)

3.3. *A palavra no papel, a linha no pano: tecendo a reflexividade*

O bordado pode?
O avesso tem?
Outra história há?
Registro.
Traço.
¿Teia ou desfaço?

(LACERDA, 2001, Manual de Tapeçaria)

Ao pensar na constituição do professor iniciante no cotidiano da escola como aquele que costura e é costurado pelos múltiplos conhecimentos / saberes concretizados na sua relação com o meio ao qual pertence, pensa-se na potência da reflexividade em relação aos saberes e fazeres deste professor-aprendiz-ensinante como fomentador de sua constituição enquanto sujeito e profissional.

Dessa forma a constituição do professor iniciante está pautada no diálogo, na sensibilidade, olhar e escuta atentos aos acontecimentos da sala de aula, que

problematize seus referenciais teóricos e suas práticas na busca de outros sentidos para o fazer docente, ao partir da concepção que a reflexão desencadeia uma dimensão formativa e pragmática que são evidenciadas no modo de agir de cada indivíduo, ao indissociar a teoria e a prática.

Considerando a escola como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação. (ALARCÃO, 2010, p. 27)

Nesse sentido e à luz de referências teóricas de Alarcão (1996; 2001; 2010), Schön (2000), Sadalla (2008) e Aragão (2010), trazidas para o presente texto, entende-se um ambiente escolar formativo e aprendente como sendo aquele que permite o compartilhamento de saberes e a construção de novos processos de aprendizagem por parte de alunos, professores e demais profissionais, que no coletivo (re)tecem seus conhecimentos, sempre em constante movimento.

Cabe ao profissional reflexivo, nesse sentido, elaborar hipóteses que lhe permitam resolver situações que são vivenciadas no cotidiano da escola e são guiados pelos valores histórico-sociais elaborados por cada indivíduo no decorrer de sua vivência e interação com o meio – do qual pode partilhar seus conhecimentos com seus pares, através do compartilhamento das experiências exercidas e da avaliação realizada em relação à sua prática.

Pode-se dizer que, nesta visão dos modos constitutivos da reflexividade, o professor configura-se como um sujeito que, a todo instante, busca valorizar e dialogar com situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer e, ainda, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio-histórico e cultural. (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 190)

Reiterada a significação de tais sentidos, entende-se o professor reflexivo como aquele que problematiza, reflete e dialoga sobre sua prática, suas teorias e todo o seu contexto de vivência. A reflexão permite o desabrochar de novas práticas, questionamentos, teorias, olhares, escutas e sensibilidades ao ato educativo.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCÃO, 2010, p. 44)

Ao pensar na proposta do professor reflexivo, as questões elencadas por SÁ-CHAVES (2005) são de importância fundamental para o entendimento dos processos reflexivos, que imprimem um sentimento de autoria das práticas vividas pelos profissionais e de constituição da narrativa múltipla, algo que pode ser exercido como continuidade de um processo de formação, cabendo ao professor pensar sobre sua prática e realizar considerações de mudanças que tragam sentido ao seu exercício.

Ao trazer para o diálogo SÁ-CHAVES (2002), podemos ver que a prática reflexiva é aquela não *standard* – pois é instável e dinâmica - que pode ser (re)pensada a todo instante por estar em movimento para uma transformação do profissional que a exerce, sendo dialética e geradora de um conhecimento sobre a prática que não seja simplesmente instrumental e passivo, mas que resulte em uma reflexão crítica sobre a ação – que vem a ser integradora de uma ação educativa competente / reflexiva / consciente que está a todo instante sendo reconstruída na e pela prática.

Entendo o ensino reflexivo como sendo construído por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas, à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares. Além disso, acredito que a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. (ARAGÃO, 2010, p. 47)

Aragão (2010) mostra que o profissional reflexivo é caracterizado por sua capacidade de tomar decisões sobre as situações que a relação professor-

conhecimento-aluno estabelece no cotidiano da escola, com eficácia, flexibilidade, responsabilidade social e consciência.

[...] procuramos no âmbito de uma concepção de competência profissional globalizante e multivariada, identificar e caracterizar um tipo não standard de conhecimento profissional que, fundado numa racionalidade metapraxeológica, permita aos seus detentores abordar a incerteza, ambigüidade e imprevisibilidade das situações educativas com maior probabilidade de sucesso relativamente àqueles que não o detém. (SÁ-CHAVES, 2002, p. 81)

Reflexividade como fomentadora da formação, desencadeadora de pensamentos, mistura de vozes que dialogam e se fundem em novas vozes, algo que inspira confiança e possibilita a criação de conhecimentos formativos.

Refletir sobre a prática não é apenas pensar sobre ela, mas buscar, na teoria, os seus fundamentos. Ser um profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias (neste caso, psicológicas e educacionais) que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais está inserido. Donald Schön (1983) e (1987) nos ensina que esta dimensão nos obriga a um repensar profundo de toda a problemática da formação de professores: novas questões quanto à natureza do conhecimento, interações, contextos de ensino e aprendizagem, relações entre crenças e ação e as próprias tomadas de decisão. (ARAGÃO, 2010, p. 50)

Schön, embora tenha dedicado seus estudos sobre a formação de outros profissionais, elabora suas análises a partir da crítica do racionalismo tecnicista, propondo um novo paradigma lançado para os valores do humano e de um novo conhecimento sobre a prática profissional.

Segundo Schön, 2000, p.25:

Os estudantes aprendem por meio do fazer ou da *performance*, na qual eles buscam tornar-se especialistas, e são ajudados nisso por profissionais que – mais uma vez, nas palavras de Dewey – os iniciam nas tradições da prática: “Os costumes, métodos e padrões de trabalho da vocação constituem uma ‘tradição’(...) e a iniciação nas tradições é o meio através do qual as forças dos aprendizes são liberadas e dirigidas” Ao estudante, não se pode *ensinar* o que ele precisa saber, mas se pode *instruir*. “Ele tem que *enxergar*, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver.”

Talvez, então, aprender todas as formas de talento artístico profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes às aquelas criadas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas “tradições de vocação” e os ajudem, através da “fala correta”, a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver (...) (SCHÖN, 2000, p.25).

A experiência é vista como fundante do aprendizado do indivíduo. Experienciar, experimentar, colocar-se em prática, movimento do fazer, “agir para ver o que deriva da ação” (SCHÖN, 2000, p. 64), é um conhecimento que é descoberto e apropriado por cada pessoa.

Reitero, assim, as palavras do autor quando ele diz que “o processo de conhecer-na-ação é dinâmico” (SCHÖN, 2000, p. 31), uma vez que não há como medir ou prever a ação do ambiente sobre determinada situação existente. O homem, como indivíduo inacabado e em constante desenvolvimento, modifica-se de acordo com as relações e contextos nos quais se faz presente. Nesse sentido, o conhecer-na-ação é uma situação passível de transformação e desenvolvimento de acordo com as respostas sobre as ações realizadas – as tentativas, os erros, os acertos, os aprendizados.

O autor em referência apresenta argumentos em relação à reflexão-na-ação – um diálogo com a situação - o que traz resultados inesperados para quem desenvolve essa reflexão, pois apresenta-se como situações reais de prática, ao voltar-se não só para a reflexão sobre o fenômeno, mas para si próprio enquanto agente que reflete sobre o que faz e, desta forma, consegue retirar conhecimento de cada situação para a sua compreensão – que é sempre única.

Dessa forma, “a reflexão-na-ação tem uma função crítica” (SCHÖN, 2000, p. 33), quando o indivíduo pensa sobre o pensamento que o levou a adotar determinada ação em detrimento de outras ações, em uma situação difícil ou em uma oportunidade. Assim, a reflexão desencadeia o experimento na medida em que há a busca de soluções para uma situação, ao colocar as hipóteses em

prática na intenção de testá-las para comprová-las ou contestá-las e, neste último caso, repensar sobre novas respostas às reflexões sobre determinado fato sem, contudo, precisar dizer sobre o que se está fazendo.

No entanto, essa relação pode tornar-se conflituosa na medida em que poderá haver diversas possibilidades de resolução para o problema, e sabendo-se que a interação é realizada por seres humanos incompletos, as muitas descobertas deverão ser dialogadas e respeitadas.

Nesse aspecto, a reflexão sobre uma situação pode levar o indivíduo a (re)pensar sobre ações exercidas em um momento outro, ações estas que podem tornar-se um suporte para a realização de uma ação semelhante ou mesmo diferente, mas desencadeada de uma primeira. Isso ocorre em virtude do ser humano carregar consigo uma bagagem de teorias e experiências vividas ao longo de sua existência e que a todo o momento dialogam e interagem com as situações novas com as quais se depara.

Reafirma-se então a metáfora da espiral reflexiva que, num processo integrador dos saberes passados e presentes compulsiona, inequivocadamente, para novos saberes que, sempre reafirados e confrontados constituem, em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mais aberto do futuro. (SCHÖN, 2000, p. 109-110)

Schön (2000) estabelece alguns elementos que podem ser considerados para que haja um bom relacionamento na aprendizagem. São eles: prestar atenção à presente interação como um objeto de reflexão em si; entrar em contato e descrever seu próprio processo, bastante tácito, de conhecer-na-ação; refletir sobre as idéias que o outro tem do material substantivo que o instrutor quer transmitir e o estudante quer aprender; testar o que se entendeu sobre o processo de conhecer-na-ação do outro e sua concepção da interação. Testar o que o outro fez de nossas tentativas de comunicação; refletir sobre as teorias-em-uso interpessoais trazidas ao processo comunicativo.

Dessa maneira, para que haja uma relação proveitosa entre instrutor e estudante, ambos devem estar dispostos a desconsiderar as teorias-em-uso reconhecidas por cada um a ponto de poderem refletir sobre as ideias do outro. O estudante deve estar disposto a experimentar uma situação nova que ainda não

foi apropriada por ele, ao contrário do que existe no movimento de trabalho tecnicista.

Diante destas questões, Schön pretende superar a exacerbação dos modelos tecnicistas da prática, através de suas experiências sobre resoluções de conflitos em empresas.

Assim, a eficiência se dá quando os sujeitos refletem-na-ação e conseguem solucionar questões postas no cotidiano, as chamadas “zonas incertas da prática”, que sempre estarão presentes no dia-a-dia e, por isso, fazem parte do processo de aprendizagem, assim como a reflexão-na-ação.

Schön (2000) mostra que não há como determinar o formato de um relacionamento, visto que o processo é dinâmico e construtivo. O instrutor deve fornecer ao estudante subsídios para que este possa perceber as situações com as quais se depara, instruindo o estudante na correção de seus erros ou orientando-o a olhar de outra maneira para o problema, mostrando novas alternativas, refletindo sobre esse processo e construindo a ideia de uma educação contínua, “num trabalho prático... de modificação, de mudança, de reconstrução continuada, sem fim”. (DEWEY, J, 1974, p. 7 *apud* SCHÖN, 2000, p. 227).

Depreende-se que estes questionamentos, apontamentos e reflexões no cotidiano da escola nos levam a pensar sobre as questões: Como o profissional reflexivo aprende a fazer o que faz? O que você faz para aprender o que você aprendeu?

A denominação de “talento artístico” revela as escolhas que o sujeito faz para realizar a atividade proposta. Sua bagagem de teorias e experiências funde-se em um repertório que pode ser utilizado de diversas maneiras.

A supervisão reflexiva deve ser realizada de maneira que o instrutor possa fazer com o estudante aquilo que ele ainda não aprendeu a fazer sozinho; mostrar como se faz para que através do olhar ele perceba as diversas maneiras do fazer e colocar-se no lugar do fazer para experimentar situações, num processo de reflexão que é exercitado de “corpo inteiro” – com os diversos sentidos e membros

de nosso corpo – ações essenciais para a formação do professor iniciante diante de um parceiro experiente.

Isso acontece porque a percepção de mundo passa pelos sentidos. Na aprendizagem há que exercitar essa pluralidade, pois em um processo formativo é preciso deslocar-se do lugar confortável – a zona de conforto - e aproximar-se de outros ambientes que façam associar a outros repertórios, experienciando situações diversas.

Muitas são as situações vividas no cotidiano escolar que mostram ou não a presença do processo reflexivo nas ações dos professores e demais profissionais da escola.

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação. (ALARCÃO, 2010, p.192)

Nesse sentido, é grande o desafio de formar professores reflexivos, capazes de pensar sobre sua prática, que estejam mergulhados no cotidiano da escola não apenas fisicamente, mas que mergulhem suas atenções e reflexões sobre suas próprias atuações, no momento em que as situações estão acontecendo, procurando resolver tais acontecimentos da melhor maneira que encontrar naquele momento: o nó, o recorte, a emenda ou mesmo a refeitura do tecido...

Isso mostra que a reflexividade também depende da disponibilidade dos professores para que ela seja realizada na escola, tendo os professores o sentimento de reciprocidade, de grupo e de pertença na escola que os conduzem às reflexões em relação à docência.

Numa “sociedade que aprende e se desenvolve”, como a caracterizou Tavares (1996), ser aluno é ser aprendiz. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendiz ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e

às interações. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confia no professor a quem a sociedade entrega a missão de o orientar nessa caminhada. Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva. (ALARCÃO, 2010, p. 28)

A escola reflexiva é aquela que pode ser autogerida, conforme destaca Alarcão (2010), em que professores, orientadores, alunos, pais, comunidade e demais sujeitos que fazem a escola e contribuem para seu permanente desenvolvimento e aprendizagem, construam um conhecimento sobre seu espaço a partir do seu lugar e vivendo através / com / para ele: possibilidade do caráter colaborativo construído no coletivo.

Aprofundando mais essa noção e tentando operacionalizá-la, proponho-me agora refletir sobre a gestão de uma escola reflexiva como uma gestão integrada de pessoas e processos, uma gestão realizada com pessoas e a bem das pessoas, trazendo assim para o centro da arena educativa não apenas o aluno, mas todo o elemento humano que constitui a escola. Ao fazê-lo, não poderei deixar de analisar, como anunciei na introdução, a importância do projeto de escola, a centralidade do currículo, as características da liderança institucional, o papel dos professores e dos alunos e da comunidade, a permanente qualificação profissional e o renovado desenvolvimento institucional. (ALARCÃO, 2010, p. 87)

O professor iniciante – e todos os outros – não pode agir isoladamente na escola. As linhas são costuradas no coletivo, passando de mãos em mãos, ou com todas elas segurando a mesma linha, a mesma agulha que penetra no tecido para dele fazer parte, uma vez que o modifica para uma nova composição que venha a ser reflexiva em sua totalidade.

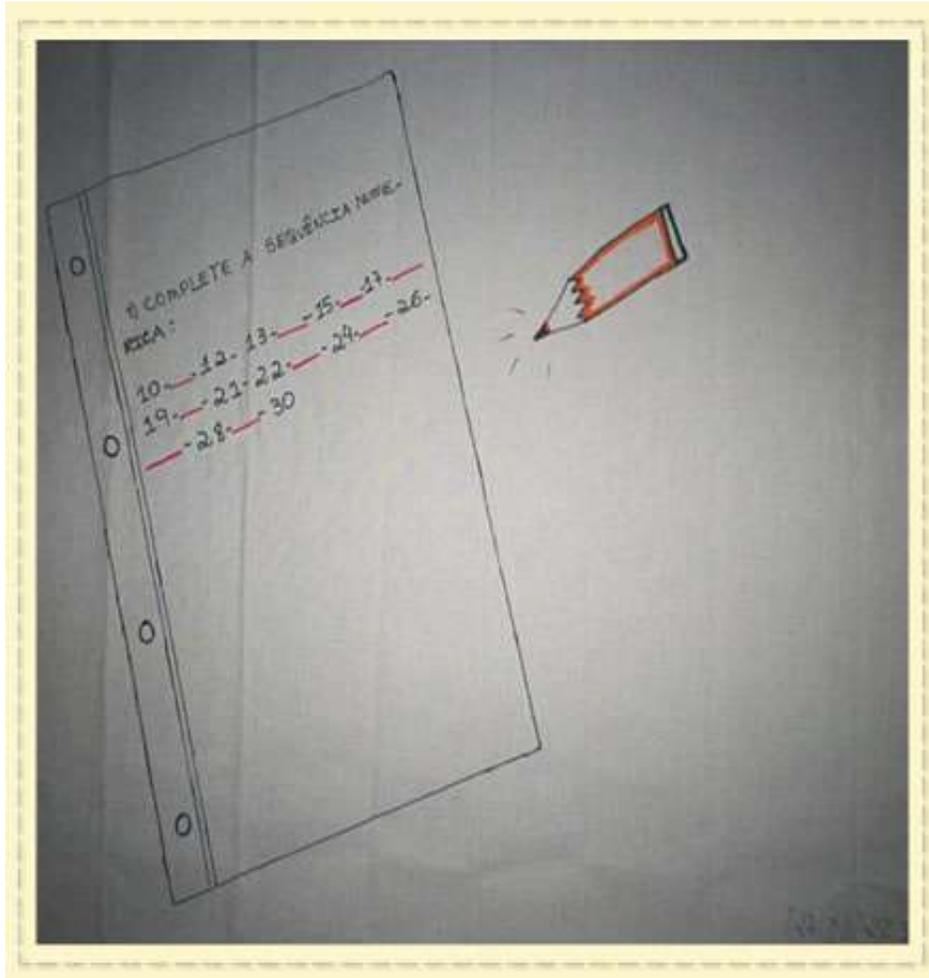
Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias e respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais. (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 193)

Assim, é preciso que haja contextos para que a reflexividade seja exercida na escola, em todos os seus aspectos e por todos aqueles que dela fazem parte, ao pensar que os indivíduos deixem de assumir posições meramente descritivas sobre suas funções e passem a fazer contribuições articuladas com o contexto histórico-social ao qual está inserido na escola, contribuindo, assim, para sua auto-formação enquanto sujeito de um espaço dinâmico, vivo, em constante formação. “Professor, descobre o sentido da tua formação e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos”. (ALARCÃO, 1996, p. 187).

[...] uma concepção crítica da reflexividade que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (LIBÂNEO, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos políticos e sociais na configuração das práticas escolares. (ARAGÃO, 2010, p. 108)

Portanto, as condições de produção dos saberes da pesquisa e as condições em que os sujeitos estão inseridos são informações essenciais para arrematar a costura da constituição da professora iniciante – movimento que permite interpretar de maneira crítica e reflexiva o fazer-pensar e o saber-fazer cotidianos da professora-aprendiz-ensinante em diálogo com os demais sujeitos que fazem parte desta formação.

4. *Da seleção dos objetos para a costura: agulhas, linhas, tecidos*



Retalho 4 – Professora Iniciante que carrega a linha Roxa

...Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da história contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó.

(LACERDA, 2001, p. 7)

Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, no campo onde ela se tornou possível.

(CERTEAU, 2003, p. 109)

Para a composição de toda e qualquer costura, faz-se necessária a escolha dos instrumentos que a costureira irá utilizar para a composição de seu trabalho: agulhas, linhas e tecidos.

Do mesmo modo como na costura e na escola, para a composição da presente pesquisa houve a necessidade de fazer escolhas: não utilizar algumas opções em detrimento de outras – todas elas com seu devido valor e significado na composição final dos retalhos alinhavados.

Parte-se do pressuposto de que na pesquisa qualitativa o homem constrói o conhecimento, interpreta e discute as situações, buscando “respostas” – possíveis interpretações - para situações do mundo real.

Nesse sentido, a procura por entender *de que maneira o professor iniciante se constitui no cotidiano da escola*, tornou-se o elemento disparador / fomentador dessa pesquisa.

Ao compreender que o professor iniciante constitui e é constituído pelo cotidiano da escola, há como depreender que neste universo imerso de sentidos, ele aprende com seus pares, com os alunos, com a coordenação e com os demais sujeitos que fazem parte da escola e que por ela são constituídos.

A presente pesquisa é flexível, não linear, está datada, contextualizada em um tempo / espaço de produção de saberes e refere-se ao indivíduo / situação presente no momento em que a pesquisa foi realizada, no entendimento de que é desenvolvida uma teoria diante da produção dos dados para sua pesquisa, que deve dialogar com outras pesquisas e demais linhas das quais são constituídas.

A prática passa a ser compreendida e olhada como objeto de pesquisa, já que, inserida também em um contexto educativo, busco articular a reflexividade sobre a ação à pesquisa em desenvolvimento.

Neste instigante processo de investigação, vemo-nos a cada descoberta ante um novo desafio, pois a cada novo saber (resultado sempre provisório da pesquisa) um novo ainda não saber (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) que se mostra. (GARCIA, 2003a, p. 18)

A pesquisa qualitativa é vista como etapa em que existe a compreensão das realidades, não encontrando uma verdade absoluta para os fatos, pois inúmeras interpretações são possíveis de serem realizadas à luz de cada indivíduo que carrega consigo uma bagagem histórico-cultural, visto a complexidade da pesquisa enlaçada às tramas do cotidiano, no desvelamento de pistas que procurem mostrar a realidade da escola.

Entende-se o processo da pesquisa realizada no cotidiano da escola como um movimento em que os professores iniciantes são, muito além de sujeitos da pesquisa, protagonistas do diálogo do qual esta trama é bordada: como professora-aprendiz-ensinante, ao buscar o caminho da escola, (des)teço minha constituição ao encontrar outros professores iniciantes que dialogam comigo sobre este mesmo momento de constituição.

4.1 Das linhas de pesquisa

O que se acredita e se defende é que a pesquisa qualitativa está pautada na seriedade e em categorias que justificam a análise dos dados – sempre passível de mudanças, já que elas dependem do olhar de cada pesquisador.

Dentro dessa proposta de pesquisa qualitativa, o paradigma indiciário é o instrumento de apoio à análise dos dados produzidos, ao pensar que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Ginzburg (1999) nos mostra o surgimento, nos finais do século XIX, de um paradigma de construção do conhecimento nas ciências humanas, chamado por ele paradigma indiciário. A importância desse paradigma reside em ser um modelo interpretativo no qual detalhes que

aparentemente se apresentam como secundários e irrelevantes são essenciais para ter acesso a uma determinada realidade. (VARANI, 2007, p. 189)

Este paradigma surgiu no final do século XIX e contribuiu para a ruptura da contraposição racionalismo x irracionalismo.

Vejamos rapidamente em que consistia esse método. Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola em que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosmè Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias. (GINZBURG, 1989, p. 144)

Ginzburg explica a construção desse método a partir do trabalho de Morelli, Freud e do personagem histórico Sherlock Holmes.

[...] Ora, Morelli propusera-se buscar, no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas (e da maior parte dos indícios). Não só: nesses signos involuntários, nas “miudezas materiais – um calígrafo as chamaria de garatujas” comparáveis às “palavras e frases prediletas” que “a maioria dos homens, tanto falando como escrevendo introduzem no discurso às vezes sem intenção, ou seja, sem se “aperceber”, Morelli reconhecia o sinal mais certo da individualidade do artista. (GINZBURG, 1989, p. 171)

Já o detetive que descobre o autor dos crimes mais difíceis baseando-se em indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas, Sherlock Holmes – criado por Sir Arthur Conan Doyle – observava, por exemplo, as pegadas na lama, cinzas de cigarro, como sendo seus indícios.

Freud fez considerações sobre a técnica de Morelli comparando-a com as técnicas da psicanálise, em que observava os pequenos gestos “inconscientes” e propunha um método interpretativo centrado sobre os resíduos que eram considerados reveladores, através da busca de sintomas.

Pautando-se nessa reflexão, compreende-se que o conhecimento científico não é o conhecimento que é comparado através de inúmeros testes que apontam os mesmos resultados, mas representa um conhecimento que é provavelmente verdadeiro, até que seja refutado.

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 179)

Como mostra Queiroz (2008), os documentos produzidos para a pesquisa tornam-se mais significativos quando o pesquisador os conhece desde a sua origem, o que permite uma apuração mais fina sobre o produzido, embora não mostre o caminho que deve ser seguido para os recortes referentes ao tema pesquisado.

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. Só a lingüística conseguiu, no decorrer deste século, subtrair-se a esse dilema, por isso pondo-se como modelo, mais ou menos atingido, também para outras disciplinas. (GINZBURG, 1989, p. 178)

O pesquisador, como produtor dos dados de sua pesquisa, tem uma bagagem de conhecimentos que são usados para a interpretação possível dos dados e, neste aspecto, diz de seu posicionamento frente ao observado. Portanto, não é único, estável, imutável. Essa dinâmica do caminho da pesquisa com o caminho da escola que constituíram a professora iniciante: *“O que um observador vê, isto é, a experiência visual que um observador tem ao ver um objeto, depende em parte de sua experiência passada, de seu conhecimento e de suas expectativas”*. (CHALMERS, 1993, p. 49)

É somente por uma teoria bem estruturada que o conhecimento adquire um sentido – que também pode ser modificado de acordo com as compreensões que cada indivíduo realiza durante a observação dos dados.

A base empírica de uma ciência objetiva não tem assim nada de “absoluto”. A ciência não repousa sobre um sólido leito pedregoso. A audaciosa estrutura de suas teorias ergue-se como se estivesse sobre um pântano. Ela é como um prédio construído sobre estacas. Estas são impulsionadas para baixo no pântano, mas não para alguma base natural ou “dada”; e se paramos de impulsionar as estacas mais para o fundo não é porque alcançamos solo firme. Nós simplesmente paramos quando ficamos satisfeitos pelas estacas estarem suficientemente firmes para agüentar a estrutura, ao menos por um tempo. (CHALMERS, 1993, p 94)

Reiterando tais considerações, afirma-se que o não conhecido e o novo, assim como no caso do professor iniciante, mostram-se como potencializadores de formações, de descobertas, de novas teorias que podem ser realizadas / incrementadas / aperfeiçoadas no cotidiano da escola: “[...] *Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos*”. (GARCIA, 2003a, p. 16)

Esse conhecimento não concretizado em relação à constituição do professor iniciante é a indagação que fomenta a curiosidade, busca, inquietação e reflexão dos sentidos dessa formação que costuro na presente Dissertação.

4.2 Tecendo descobertas e bordando experiências: as narrativas

Uma palavra puxa outra. A narrativa conta o que marca cada indivíduo, o sentido daquilo que passa e (trans)forma. Possibilita a escrita como constitutiva do sujeito e de sua identidade, momento em que o professor é autor / artesão de seus movimentos, ao estar localizada na experiência do sujeito – em seu contexto e singularidade. Aproxima-se assim o sujeito / professor / artesão de seu mundo vivido e da teoria com a qual borda os acontecimentos.

Reconhecer a narrativa como instrumento de formação e pesquisa é assumir a perspectiva da existência de um sujeito / professor / artesão que fala, significa, sente e reflete sobre o que vê, escuta, faz e compreende – de maneira única.

Vários sujeitos movimentam suas escritas para o enlaçar de novas produções, constituindo-se assim como protagonistas desta pesquisa, que é tecida pelos muitos movimentos articulados desses professores iniciantes.

Compreendemos que, ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja mostrar-se, pois das palavras ditas irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis, o que requer que puxemos fios possíveis de diferentes lugares, de inúmeras histórias dentro de uma história, de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito. Estabelece-se, pois, a idéia de uma nova escrita de si – ou fala de si -, descentrada, lugar onde o sujeito vacila sobre si-mesmo.

Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 75)

A narrativa possibilita o compartilhamento de aprendizados, angústias e conquistas, reconstruindo-se no olhar do outro e na relação com as outras histórias, mostra-se como movimento de compreensão do que o sujeito faz e pensa.

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos clamavam de *épiikos* – poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 48)

O ato de narrar é o ato de falar das coisas das quais cada indivíduo lembra, dos acontecimentos novos, problemas, mistérios. Torna-se uma sequência de acontecimentos e valorização implícita do que foi escolhido para narrar, o que suscita, nas narrativas, possíveis interpretações e não explicações, originando novos conhecimentos.

Nesse sentido, a narrativa é também entendida como uma estrutura temporal formada por uma sequência de importância dos fatos, que não é temporal. Ela é constituída por particularidades genéricas que são únicas, mas retrata de alguma forma um tema conhecido, geral. As narrativas são motivadas por crenças, valores, razões e princípios e, por isso, seus significados são múltiplos. Sempre estarão abertas aos questionamentos, visto que são as

interpretações dos sujeitos que as lêem que dão sentido à sua escrita e, assim, tornam-se polissêmicas.

No entanto, há que esclarecer que a narrativa expressa um determinado tempo histórico, um determinado fato cultural e uma problemática escolhida pelo narrador, entendendo que “(...) o ato de palavra não pode separar-se da circunstância”. (CERTEAU, 2003, p. 82).

Entendo a narrativa como possibilitadora da mediação da própria experiência, de um momento de reflexão sobre si mesmo e de sua atuação profissional, de diálogo entre os pensamentos que se (re)arranjam a todo instante, ao preservar os acontecimentos do esquecimento e solidificar as “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2003) educativas dos professores e os acontecimentos desencadeados no dia a dia das relações.

Noutras palavras, há “histórias” que fornecem às práticas cotidianas o escrínio de uma *narratividade*. Certamente, só descrevem alguns de seus fragmentos. São apenas metáforas delas. Mas, a despeito das rupturas entre configurações sucessivas do saber, representam uma nova variante na série contínua de documentos narrativos que, a partir dos contos populares (...) expõem as maneiras de fazer sob a forma de *relatos*. (CERTEAU, 2003, p. 142)

Como na composição de um tecido, em que cada fio revela sua importância e, em conjunto, se resultam em uma totalidade com significado e sentido próprios, as narrativas colocadas em movimento trazem marcas temporais, espaciais e sociais de cada indivíduo. Marcas que foram, são e serão carregadas por cada um ao logo de sua existência.

Contar o que se faz, no âmbito educativo, é a forma simples e autêntica de devolver ao outro aquilo que só é possível existir de modo compartilhado. O ato educativo, por si só, atitude e postura diante da vida, precisa ser narrado, repartido, transformado em estórias de se contar. Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam. (LACERDA, 2009, p. 11)

Utilizar a narrativa como método de pesquisa é assumir a ideia da potencialização das diferentes vozes que formam o coletivo e da partilha que pode haver diante da exposição destas narrativas ao grupo, que assume o papel de coletivo para a construção de uma escola pensada em conjunto, mas com um propósito singular.

Como em uma costura, o sujeito toma a palavra ou a escrita para a composição de seu pensamento: ato de ouvir ou ler a si próprio, em uma reflexão daquilo que vê, pensa e acredita. A experiência fundante do diálogo / da escrita, como a linha fundante do tecido ao bordar novas experiências no desvendamento de um caminho investigativo.

A narrativa como um processo formativo de si e do outro. Experiência estética, passional, de vida. Narrar os acontecimentos contextualizados no cotidiano da escola significa dar voz a diversos sujeitos que imbricados na dinâmica cotidiana formam um todo coletivo: a narrativa educativa contempla as vozes de professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. E, em conjunto com as crenças, valores, teorias, experiências já vivenciadas por cada indivíduo, possui um significado único para cada um, justamente por envolver o processo cultural, que também é singular e formativo.

Como possibilitadora de tornar pública a voz do professor que está imbricado no cotidiano da escola, a narrativa apresenta-se como o contar da história de profissionais que compartilham suas teorias e práticas com o universo de sujeitos que também tentam compreender este ambiente, embora muitas vezes nele não estejam presentes.

A palavra dirige-se ao leitor e, ao escrever, nasce uma relação do escritor com o outro, visto que aquele pressupõe os conhecimentos que o leitor possa vir a ter antes e após a leitura da narrativa, estabelecendo assim a função social de comunicação.

Como visto aos olhos de Kramer “a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social”. (2003, p. 60-61). Por ser um processo cultural repleto de sentidos, entende-se que a narrativa possibilita o

desvendar de sentimentos, o aprofundamento do conhecimento sobre si mesmo, a possibilidade de rememorar vivências coletivas e fatos, constituindo-se, assim, em momento de aprendizado e não esquecimento das ricas situações vividas no cotidiano escolar.

A narrativa não retrata somente o que aconteceu em determinado momento demarcado no cotidiano de um professor, por exemplo, mas também o que acontece com ele no momento em que narra, na exposição de si para o outro, o que torna ainda mais significativa não só sua escrita, mas a percepção que o leitor / ouvinte tem sobre ela, ao deparar com as infinitudes de (re)interpretações que ela possibilita de acordo com os significados e sentidos existentes no repertório de vivência de cada sujeito que escreve e que lê a narrativa.

...Daí que escrever é também mostrar-se, expor-se, apresentar-se fisicamente na materialidade das formas que letras e espaços vazios ocupam. É fazer-se presente no meio das palavras, de maneira invisível, no corpo delas. É assim que aquele que escreve tem sua presença reconhecida por quem o lê. (LACERDA, 2009, p. 14)

O cotidiano dinâmico de vivências compreendidas, (re)significadas, (re)elaboradas constantemente constitui o olhar de cada um e do outro e, através da narrativa, é potencializada a reflexão em relação ao vivido e às vivências, ao posto e ao por vir, ao passado, presente e futuro, bem como a possibilidade de (auto)conhecer-se. Assim, no decorrer da narrativa, o sujeito pensa e reflete sobre o que fala / escreve e, neste sentido, “se” mostra ao outro ao mesmo tempo em que “se” forma com a leitura de sua própria produção, tornando-se narrativa desencadeadora de um movimento reflexivo:

[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...). Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. (LARROSA, 1994, p.43)

Larrosa (1994) mostra um sentido da narrativa ao evidenciar que ela não somente retrata sobre o que aconteceu em determinado momento ou conjunto de

situações, mas também o que acontece com o indivíduo no momento em que narra. Entende-se o processo de produção que é vivenciado pelo indivíduo que participa desta relação, pois ao ler / escutar a exposição do outro há como desvendar indícios de sua totalidade ao saber do percurso que o mesmo percorreu para chegar até a narrativa explicitada, entender o contexto de vida do sujeito, suas problematizações e significações diante do que expõe - processo imerso em um coletivo.

A formação de cada sujeito é permeada pelas histórias de vida, pelas relações sociais que significam e formam a cada instante um pedaço da história de cada um, com a qual cada indivíduo é formado e pelo qual o indivíduo forma ao outro:

Se considerarmos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, com um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si. (LARROSA, 1994, p.69)

Ao narrar, o sujeito / professor / artesão não expõe apenas seu pensamento ou suas memórias, mas mostra sua constituição a partir dos elementos elencados e escolhidos por ele para sua fala / escrita – aspectos estes visualizados pelo ouvinte / leitor também reflexivo, que pensa e articula sobre aquilo que a ele é evidenciado.

A narração reflexiva – entendida como aquela que não apenas descreve o ocorrido, mas reflete sobre o mesmo - permite ao narrador pensar, (re)significar, (re)memorar e compreender suas atuações e pensamentos, pois ao refletir sobre

estes, novas compreensões são elaboradas e apropriadas, ao (re)interpretar significados e sentidos que podem ser concretizados de maneira diversa.

Da mesma forma, a reflexão sobre uma situação pode levar o indivíduo a (re)pensar sobre ações exercidas em um momento outro, ações estas que podem tornar-se um suporte para a realização de uma ação semelhante ou mesmo diferente, mas sempre desencadeada de uma primeira. Isso ocorre em virtude do ser humano carregar consigo uma bagagem de teorias e experiências vividas ao longo de sua existência e que a todo o momento dialogam e interagem com as situações novas com as quais se depara: uma possibilidade de narrar seu percurso.

Como lembra Paulo Freire “... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...)” (FREIRE, 2011, p. 29). Quando o sujeito / professor / artesão mergulha em seu próprio processo narrativo, percebe que novas apreensões de olhar o cotidiano, escutá-lo e senti-lo são experienciadas e significadas de formas diversas.

Ao narrar-se o sujeito / professor / artesão possibilita sua (re)significação mediante os conceitos já aprendidos e na forma como conhece a si próprio, mobilizando novos olhares, reflexões e descobertas sobre sua própria formação: novos jeitos de ser e estar no mundo que não ultrapassam ou excluem as vivências anteriores, pois estas são sempre novas e únicas.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmada, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2010, p. 48-49)

Ao refletirem sobre as narrativas os indivíduos (re)pensam a própria escola, encontram novas descobertas e conhecimentos em relação aos questionamentos, inquietações, sucessos e incertezas geradas no cotidiano da escola: processo de tecer descobertas e bordar experiências.

Na mistura entre passado, presente e futuro, a narrativa assume o papel de voltar-se para os acontecimentos do passado no momento presente em que sujeito / professor / artesão lê as experiências vividas, mediante a transformação de percepções sobre o apreendido, numa transformação constante dos sentidos do que se narra: ato de formar-se.

Bakhtin (1993) mostra que os olhares dos outros são constituintes da nossa própria identidade e, neste sentido, as narrativas são produtos de muitas vozes e olhares dos outros sobre os sujeitos, dos sujeitos sobre os outros, do coletivo sobre o individual e também ao contrário. Um movimento reflexivo e crítico que fortalece, tece e emancipa vozes e significados.

A narrativa pedagógica tece e destece novas produções, novas inquietações e significações antes não pensadas. Assim, a composição do tecido narrativo é alinhavada por linhas que perpassam pelas diversas mãos que compõem o universo educativo.

Em primeiro lugar, consideramos que para o professor a possibilidade de registrar suas práticas (...) é mais que a possibilidade de deixar suas memórias da aula, da escola, dos alunos registradas, é a possibilidade de analisar, organizar, avaliar e reavaliar suas práticas. Por se tratar de um processo de construção bastante pessoal, é o professor quem seleciona o que vai ser escrito, para isso organiza suas idéias de forma a registrar aquilo que considerou mais relevante de ser anotado, em um processo que envolve escrever, ler, reestruturar o texto, acrescentar ou retirar passagens, reler. Nesse movimento, o docente vai se apropriando do seu fazer, tornando-o mais claro e próximo para si mesmo. À medida que se instaura essa possibilidade de reflexão sobre o que se está realizando, instaura-se também uma dimensão de avaliação/reavaliação do realizado. O como, o porquê, a forma daquilo que o professor escolhe ao dar sua aula, ao realizar uma avaliação, ao resolver um conflito interpessoal entre alunos, ao conduzir uma reunião de pais, pode ir se clarificando para o professor, ajudando-o a estabelecer o que se efetivou de maneira mais produtiva em termos de aprendizagem, de resolução de conflitos, de proposta de trabalho, de interação com os pais. Esse pode ser um processo que resulta em esclarecimento para o professor das teorias que fundamentam seu trabalho. (LACERDA, 2009, p. 33)

A escrita da narrativa possibilita ao sujeito / professor / artesão rever, lembrar, dialogar consigo e, no ato de organizar suas idéias / pensamentos / significações na escrita, reconstruir sua experiência de forma reflexiva,

possibilitando que estas reflexões sejam lidas por outros sujeitos que também (re)significam estas passagens: no ato de escrever o autor movimenta seu pensamento, organiza suas vivências e emancipa seu olhar uma vez que o autor / artesão, ao escolher o que deseja narrar, assume sua posição crítica sobre seu olhar e, para tal escolha, faz uso da reflexão.

A narrativa contempla as diversas vozes e olhares que participam dos acontecimentos narrados pelo sujeito / professor / artesão da escrita, bem como são muitas as vozes e os olhares que significam tudo o que foi compartilhado.

A pluralidade de costuras tece diferentes significações, totalizando neste tecido costurado a diversas mãos, à luz dos autores referenciados sobre o tema, das experiências das professoras, das situações vivenciadas na escola, da singularidade de vida de cada um e no contexto de produção coletiva desencadeado por esta produção. Assim, torna-se reveladora do processo narrativo como fomentador de reflexividade, emancipação, descobertas, identidade, (re)conhecimento, partilha e (auto)formação.

Ao olhar a narrativa como um espaço de encontro entre o professor iniciante, os alunos, a escola e seu contexto, há o diálogo entre os diferentes olhares, escutas, sensibilidades apreendidas no cotidiano da escola e que revelam a tessitura da formação inicial. Na troca entre ensinante e aprendente e vice-versa, a escrita não apenas fornece a possibilidade de apresentar-se a si e ao outro, mas se instala como também formadora do processo de vivência.

O professor iniciante, agora autor de suas narrativas, interage com seus pares e concebe sua formação como interlocução entre si mesmo e os demais personagens de suas narrativas (teóricos, alunos, demais professores) em busca de encontrar movimentos antes desconhecidos em relação a sua concepção de docência, mediatizando sua reflexão da/na/para a escola.

Aqueles que vivem as situações cotidianas de trabalho de uma sala de aula colocam em cena conhecimentos, sentidos, saberes, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais que constituem a base da formação nas instituições de ensino. Os professores das escolas de ensino fundamental têm incorporado aos seus saberes técnicos todo um patrimônio de experiências coletivas elaboradas em seu trabalho, que mediatiza sua compreensão da escola e

do estar na escola. (FONTANA; GUEDES-PINTO *apud* SHIGUNOV NETO, 2002. p.6)

Nas narrativas das professoras iniciantes encontram-se reflexões acerca de suas experiências, de seus questionamentos em relação à docência, ao saber fazer, ao cotejamento das teorias e práticas que são postos em evidência no dia-a-dia do cotidiano da escola e no estabelecimento das relações entre as crianças, o professor e o conhecimento, fazendo da escrita um movimento de vivência:

Se tantas vezes ouvimos que “brasileiro não tem memória”, podemos retrucar fazendo com que a escrita impeça que o esquecimento nos assale. Recordando as histórias de escola e registrando-as por escrito, a professora empreende um movimento de repensar sua prática, as relações que se estabelecem, seus pontos de vista, algumas possibilidades. Relendo a si mesma, consegue perceber as transformações que se processaram no decorrer de sua prática e aquilo que reconhece como experiência. Dando-se a ler ao outro, amplia uma comunidade de interpretação interessada em cotidiano escolar, oferecendo sua experiência sem o intuito de que seja reproduzida, mas desejo de compartilhá-la. (LACERDA, 2009, p. 141)

Há a possibilidade de pensar sobre as teorias proclamadas e as atitudes postas em exercício, bem como a reflexão para mudanças de posicionamentos em relação ao ser professor, uma maneira de (re)conhecer-se enquanto profissional que está em permanente desenvolvimento e que procura, diante de sua exposição ao outro e a si mesmo, encontrar possibilidades de uma atuação consciente e crítica, potencializando, no aluno, o aprendizado histórico-cultural ao tecer descobertas e bordar experiências.

Dessa maneira, as narrativas das professoras iniciantes que se seguem ao longo da composição desta produção, mostram-se repletas de carga afetiva, pois expressam o que sentem / sentiam estas professoras imbricadas em suas salas de aula ou nos demais espaços da escola, além dos seus desejos e reflexões em relação à docência.

A sombra existe porque há o sol: não é suficiente esta explicação?
(LACERDA, 2001, p. 31)

4.3 *Dos tecidos bordados à análise da costura: os caminhos*

As marcas deixadas pelos sujeitos sugerem possibilidades interpretativas, que vão sendo confirmadas ou não no cotejamento entre as fontes em análise e remetem, sempre, às relações intersubjetivas instauradas e mediadas pela linguagem, nas quais foram produzidas. Isso significa dizer que essas marcas não são entendidas como marcas nascidas da subjetividade dos indivíduos estudados, mas como produções de indivíduos que, ocupando lugares sociais específicos, em relações sociais historicamente constituídas, instauradas e mediadas por significações culturais e orientando-se por esses norteadores sociais, significam e ressignificam as situações vividas e a si mesmo dentro dessas relações, construindo assim sua experiência.

O caminho para a proposta da pesquisa foi percorrido no grupo do GEPEC que também é composto por sub-grupos e, dentre eles, o Grupo de Terça, formado desde 2005, um espaço aberto que se reúne quinzenalmente às terças-feiras para os interessados em discutir a prática pedagógica no contexto de ensino-aprendizagem e tem por objetivo aprofundar e sistematizar conhecimentos e saberes na escola e na universidade; compreender o conceito de “currículo em ação”; espaço privilegiado de incentivo e desenvolvimento da pesquisa de professores-pesquisadores e demais profissionais da escola que vivenciam suas práticas cotidianas através da socialização e troca de narrativas do e sobre o cotidiano da escola.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa foi socializado e refletido entre seus participantes, em um momento denominado “Seminário de Pesquisa”, cursada pelos pós-graduandos do GEPEC, na tentativa do encontro de caminhos que poderiam ser tecidos para a descoberta de saberes que desvendassem minhas inquietações sobre a formação inicial.

Através da apresentação do meu projeto de pesquisa, dialogamos sobre a possibilidade de formação de um grupo de professores iniciantes com os quais eu pudesse trocar experiências em relação ao início da docência. Assim, o grupo

estaria aberto para os professores iniciantes de todas as áreas do conhecimento, não somente Pedagogia, como também potencializador de novas descobertas em relação ao início da docência dos demais professores que ministravam as áreas específicas de ensino. O tempo delimitado de formação foi embasado nos referenciais teóricos e na necessidade de a professora-pesquisadora-ensinante compartilhar aprendizados dos professores que vivenciavam esta ruptura da figura de aluno para a figura de docente.

Além dos diálogos estabelecidos com os autores estudados no Grupo de Terça, com o grupo de professores iniciantes eu poderia produzir conhecimentos, em conjunto a estes meus pares, sobre a formação inicial: uma necessidade de partilha, de escuta, de diálogo, de produção de sentidos sobre esse novo saber-fazer docente. Havia a necessidade em mim instaurada de ver, de ouvir e de sentir olhares e vozes que compartilhassem comigo este momento de início de carreira ao término da graduação, na tentativa de partilhar pensamentos em comum, angústias parecidas, alegrias muitas vezes descosturadas e frustradas, sonhos de uma carreira bem-sucedida e encontro de possibilidades de atuação.

Assim, queria tecer o caminho da escola com parceiros que tivessem as mãos percorridas por trajetórias parecidas com as minhas, com tempos e com contextos de vivência também comuns. De maneira alguma houve o detrimento das experiências dos professores em exercício há mais tempo na função, uma vez que eles também carregam consigo a lembrança do primeiro dia de aula e dos muitos momentos de início na carreira ou em uma sala de aula, ao mesmo tempo em que contribuem, definitivamente, com a constituição do professor iniciante.

Em busca destes parceiros, escrevi uma carta-convite para a divulgação da ideia de formação do grupo – mostrada a seguir - e a enviei por email, em 02 de agosto de 2012, para o Grupo de Terça e para a turma de alunos que havia realizado a graduação comigo, totalizando 53 pessoas convidadas, com o pedido de divulgação do convite para a formação do grupo, contando com o apoio das orientadoras e professoras que atuavam na escola e tinham acesso direto a alguns professores iniciantes.

Prezado(a) Professor(a) Iniciante,

Venho compartilhar meu momento de início na profissão docente através desta carta. Sinto a necessidade de dialogar, de partilhar, de trocar experiências e vivências com meus pares – vocês - que vivenciam este mesmo percurso.

Acredito que muitas das situações e experiências que estão sendo vividas por mim também fazem ou fizeram parte de sua trajetória na escola.

No emaranhado de situações, questionamentos, descobertas e aprendizados advindos do cotidiano da escola e da relação com os sujeitos que dela fazem parte e nela se constituem, percebo a necessidade de refletir e problematizar este momento inicial da profissão: único, especial, marcante, formador e fomentador do ser professor.

Busco parceria. Busco escuta. Busco a troca de olhares. Busco a sensibilidade de cada experiência que deflagra novas possibilidades, novos caminhos, novas trajetórias – muitas vezes percorridos em conjunto, no coletivo, quando compreendemos que segurar a mão do outro ou andar com ele por alguns passos pode significar toda a sua viagem.

Para que vocês possam compreender o sentido desta viagem, vou contar o meu percurso, um pouquinho da minha trajetória...

Concluí o curso de graduação em Pedagogia e no início de 2011 ingressei no curso de Mestrado em Educação e, em meados deste mesmo ano, deparei-me com a situação de ingressar na carreira educativa e dar início à profissão docente, uma situação muito almejada por mim.

Neste momento, diversas situações foram por mim vivenciadas no cotidiano da escola, e muitas foram as reflexões desencadeadas pelas relações produzidas neste ambiente em diálogo comigo, que iniciava a docência mediante tantos desafios, questionamentos e sensações elaborados pela própria condição de iniciante.

Vivendo essa condição e sentindo a importância deste momento para a formação do profissional, pretendo dialogar com outros professores iniciantes sobre suas experiências, inquietações, descobertas. Uma prosa mesmo, daquelas em que a gente se abre ao outro e nele confia suas palavras na busca de traçar caminhos...

Convido você a participar deste diálogo, mas para isso você deverá atuar ou ter atuado em sala de aula há no máximo quatro anos, independente de sua área de formação, para que as primeiras experiências sejam problematizadas.

Nossos encontros serão realizados na Unicamp, quinzenalmente, das 19h às 21h, nos dias 02/05 - 16/05 - 30/05 - 13/06 - 27/06 – 2º Andar do Prédio Principal da FE – sala de reuniões 14 – DEPE.

Aguardo seu retorno!

Será uma alegria compartilhar com você as experiências e sensações de iniciante!

*Cordialmente,
Marciene Reis*

Dentre as muitas devolutivas automáticas de emails não válidos da turma da graduação, em virtude da lista de endereços dos alunos que concluíram a graduação no final de 2009 não ter sido atualizada, recebi também outras indicações de endereços de pessoas que teriam interesse na formação do grupo e a elas reenviei os emails.

Acredito na importância de destacar, nessa Dissertação, a devolutiva de interesse de professores de outras áreas de ensino, além da Pedagogia, na participação nesse grupo. Dentre eles, destaco dois emails: o primeiro de uma professora de Biologia que morava em Jaguariúna e, em virtude da distância, não poderia deslocar-se da sua cidade até a universidade para a realização das discussões; o segundo de uma professora de Artes e também de Educação de Jovens e Adultos que trabalhava pelo segundo ano na rede pública, mas ministrava suas aulas no período da noite e também não poderia comparecer aos encontros. Frustrações das professoras iniciantes em não poderem participar do grupo e frustração da minha parte como professora que tentava formar um grupo de professores iniciantes.

De imediato, pensei em desistir da formação do grupo de professoras iniciantes e deslocar-me até cada uma delas para entrevistá-las em relação ao início da carreira. No entanto, diante das questões propostas pela pesquisa, não queria apenas realizar uma entrevista e ter em mãos dados que seriam – em um primeiro momento - lidos e interpretados somente por mim, mas almejava problematizar as discussões e poder colocá-las em um ambiente em que pudessemos compartilhar nossas vivências como disparadoras de novos aprendizados, no coletivo, na tentativa de elaborar uma pesquisa que tivesse uma contribuição real no campo da educação no momento em que ela acontecia.

Por isso, não desisti da ideia dos encontros e, depois de vários emails enviados apenas para o grupo de interessados, que totalizavam seis integrantes, tentamos agendar e reagendar dias e horários que coincidissem com a maioria do grupo. Por fim, quatro das participantes poderiam estar na universidade nos dias e horários combinados no convite e aceitos por elas, dentre as quais somente três

(além de mim) participaram, de fato, do grupo, já que as duas outras professoras participaram apenas do primeiro encontro e justificaram as ausências em virtude de entenderem que o grupo seria formado apenas por professoras em início de carreira e não por professoras em exercício, pois elas já atuavam na área há mais de dez anos.

Marcamos nosso encontro inicial para o dia 02/05/2011 e, assim que definimos a data, fui logo pedir auxílio e amparo para algumas pesquisadoras do grupo de orientandas da professora Ana Aragão - duas orientadoras pedagógicas e uma professora do ensino fundamental – além de minha própria orientadora, sobre como deveria proceder nesse primeiro encontro.

Diante disso, logo veio o desespero revelado por algumas indagações: Ao assumir a mesma condição que elas, como me colocar no lugar de fomentadora da discussão? Como promover a reflexão de uma maneira que as participantes não mostrem apenas o relato das vivências, mas a sua problematização? Deveria propor atividades de intervenção ou apenas ouvi-las? Será que não deveria existir a presença de um professor mais experiente, para conduzir as discussões e assegurar os caminhos que seriam traçados?

Senti-me iniciante, de novo: processo formativo desencadeado pela pesquisa. Iniciante em uma nova vivência assumida dentre as professoras iniciantes: a condução de um caminho desconhecido de formação de um grupo voltado para a minha pesquisa.

Os apontamentos obtidos dessas conversas com o grupo de orientandas foram o de assumir a condição da partilha das vivências, explicitando para as participantes a formação de um grupo que proporia a discussão e a problematização da constituição da professora-aprendiz-ensinante, não almejando a sistematização de conhecimentos planejados em uma grade de ensino de um curso, mas a criação de vínculos e parcerias estabelecidas entre professoras que dariam as mãos umas às outras no compartilhamento dos diversos retalhos de vivência que poderiam formar um tecido constitutivo da formação inicial.

Organizei para o primeiro encontro, a partir dos encaminhamentos que havia dialogado com o grupo de orientandas, a leitura da minha narrativa de chegada à escola como professora, apresentada nas memórias de formação, como disparadora da reflexão sobre o início da docência. Também elaborei alguns papéis que foram queimados na borda, como sendo papéis que remetessem a algo antigo, já vivenciado e guardado de maneira valiosa na memória, como aqueles mapas do tesouro que aparecem nos filmes de época, em que o papel está desgastado em virtude do uso e do tempo, tornando muitas vezes fragmentos. É claro que as lembranças estariam frescas na memória das professoras iniciantes, mas são memórias guardadas por muito tempo e, por isso, a representação de um papel valioso para o registro desse momento tão marcante na vida do professor iniciante.

Trago um trecho da narrativa sobre o primeiro momento do grupo de professoras iniciantes, que escrevi assim que o encontro daquela noite foi encerrado:

Foi um novo momento como iniciante...

Cheguei apreensiva na sala. Logo fui verificar se o computador e o Data-show estavam funcionando. Após checá-los, coloquei em cima da mesa, perto do computador, as folhas sulfite que havia preparado para serem usadas neste primeiro encontro. Eu havia passado tempos e tempos na chama do fogão – senti a falta do pirômetro, que havia quebrado - queimando as bordas das folhas para que parecessem antigas e ao mesmo tempo valiosas pela preciosidade do tempo, como mapas de um tesouro.

Depois coloquei a ‘caixa mágica’ do outro lado do computador, para as possíveis intervenções que viessem...

A ‘caixa mágica’ era uma caixa com canetinhas hidrocor, folhas coloridas, lápis de cores, tesouras, colas, retalhos, fitas, colas coloridas e demais materiais que despertassem outros sentidos para uma produção artística das reflexões que poderiam ser desencadeadas no grupo... Sugestão da minha madrinha de profissão, a Nana!

Assim que posicionei as folhas, coloquei para tocar algumas músicas que também havia escolhido como sons de fundo para dispararem as reflexões das professoras e deixar o ambiente mais agradável...

Eram músicas colocadas em sala de aula para as crianças em momentos de produção individual...

As professoras começaram a chegar e a ansiedade também... Ansiedade não só por dar andamento nas discussões, mas também por saber se ao final deste encontro minhas expectativas estariam atingidas: o desejo por fomentar discussões e reflexões sobre o início da docência que também sejam reveladoras de novos aprendizados para as participantes e não somente para mim...

Mas como mensurar a qualidade do encontro de tal maneira se nem ao menos ele aconteceu? Tentei focar então em como começaria a apresentação...

Enfim, com as professoras sentadas nas cadeiras que formavam quase um círculo diante da própria dimensão da sala e feita a 'chamada' com os nomes que tinha dos emails respondidos, comecei a noite me apresentando e apresentando minha pesquisa...

Nesse momento surgiu, silenciosamente, a ideia de solicitar que as professoras se apresentassem de uma maneira diferente... Algo que não fosse apenas dito, mas produzido e sentido...

Assim, olhei imediatamente para a 'caixa mágica', que já estava fazendo mágica sem ao menos eu saber, e pedi para que as professoras produzissem uma apresentação sobre elas com o uso dos materiais que elas quisessem usar daquela caixa. Assim, mostrariam aquela produção ao mesmo tempo que contariam sobre elas e sobre suas intenções ao participarem deste grupo...

Este primeiro momento possibilitou a revelação da professora-aprendiz-ensinante como novamente iniciante como professora e como pesquisadora, já

que o momento de iniciação em algo pode surgir por diversas vezes na vida profissional e pessoal de cada indivíduo. São marcas reveladoras da minha constituição enquanto iniciante na vida docente da escola e também da universidade, no encontro com professoras já formadas para o diálogo sobre a nossa profissão.

São também reveladoras do quão flexível é a profissão, no sentido de estar em constante formação e produção de saberes: logo no início da apresentação a estrutura da sistematização do encontro foi modificada ao deparar-me com o grupo e sentir a necessidade de solicitar a produção de uma 'imagem criativa' que revelasse quem elas são para o grupo e não apenas conversarmos sobre a temática, mas produzirmos, no coletivo, nossas identidades e impressões deste primeiro encontro.

Com o contexto de produção das apresentações das professoras já elencado, cabe apresentá-las formalmente, lembrando que os nomes fictícios dados a elas foram escolhidos por serem nomes de cores que compõem as diferentes linhas dos novelos. Por conta dessa diversidade de tonalidades encontrada nos novelos de linhas e na composição dos tecidos, fui levada pela emoção da literatura, a nomear os participantes da pesquisa (as professoras que compuseram o grupo de professoras iniciantes), com as diversas composições de tonalidades que formam as linhas nas diversas cores: Roxa, Amarela, Verde, Vermelha e Branca.

A linha Roxa é formada em Pedagogia e logo no início da sua apresentação ao grupo disse que o seu início na carreira docente era concomitante com o início de sua vida materna: um momento de dois inícios contextualizados pela professora. No momento da manhã ela era monitora da escola, à tarde ela era professora e à noite assumia o papel de mãe. Um momento intenso em sua vida vivido com muito amor...

A linha Amarela também é formada em Pedagogia e tinha trabalhado na rede municipal de ensino, assim que terminou a graduação, com uma turma muito

difícil de alunos do fundamental, entrando em um mundo muito diverso ao de quando era aluna.

A linha Verde atua na educação infantil como professora auxiliar de uma escola particular e está terminando a graduação em Pedagogia.

A linha Vermelha é formada em Pedagogia e já se aposentou do trabalho na escola. Ela é uma das participantes que freqüentou apenas o primeiro encontro.

A linha Branca também leciona há bastante tempo em educação infantil e é formada em Pedagogia. Junto com a professora nomeada anteriormente, freqüentou apenas o primeiro encontro do grupo.

As narrativas sobre a formação do grupo escritas por mim e as narrativas escritas também pelas professoras iniciantes, que serão detalhadamente apresentadas no próximo capítulo, foram tecidas durante 5 encontros presenciais que ocorreram quinzenalmente entre os meses de maio e junho de 2012, conforme mostrou a carta convite. A escolha desse período se deu por conta do término do primeiro semestre em que eu atuei como professora iniciante na escola atual em que trabalho. Nesse sentido, a meu ver, seria o momento de consolidar a costura que eu acabara de iniciar como professora-aprendiz-ensinante.

Definidos as participantes da pesquisa a partir do interesse e das possibilidades das professoras iniciantes, demonstrado pela devolutiva do email da carta convite, foi realizada a elaboração das produções do grupo, das narrativas por mim produzidas no/do cotidiano da escola e das transcrições dos encontros com as professoras iniciantes.

Nestas produções, encontram-se narrativas escritas que foram (entre)laçadas a partir de determinadas propostas formativas apresentadas por mim para o grupo de professoras iniciantes, de acordo com a abordagem teórica desenvolvida na Dissertação. Dentre elas:

- 1- escrita sobre o primeiro dia de docência;

- 2- escolha de uma imagem que representasse o tempo / espaço da formação do professor iniciante na escola – tempo / espaço em que atua;
- 3- situação formativa como iniciante – quem foi o formador e o porquê da escolha por contar sobre esta formação.

Também são costuradas na pesquisa as transcrições dos encontros que foram gravados, na expectativa de tecer diálogos entre as propostas concretizadas e as reflexões formalizadas nos encontros.

Assim, a produção de dados deu-se por caminhos diversos e movimentos dinâmicos:

- As minhas 36 narrativas produzidas na/sobre a escola no período de agosto de 2011 a outubro 2012.
- Meu portfólio reflexivo acerca da minha docência com os apontamentos discutidos em encontros semanais com as orientadoras da escola e equipe de professores, elaboração de intervenções didáticas e desenhos/textos produzidos pelas crianças na escola, apresentando os laços afetivos que estão sendo construídos nas relações cotidianas.
- A formação do grupo de professores iniciantes composto por quatro professoras (entre as quais eu me incluo) e suas respectivas produções:
 - 4 cartas sobre o início da docência (uma carta de cada participante),
 - 12 textos reflexivos em relação à constituição do professor iniciante no cotidiano da escola (três textos produzidos por cada uma das participantes),
 - 12 tecidos produzidos em grupo com a temática da docência, dentre os quais alguns iniciam os capítulos.
- Análise dos 5 encontros áudio-gravados do grupo de professores iniciantes, totalizando aproximadamente 8 horas.

Pautada nos questionamentos sugeridos e elencados por RANCIÈRE (2010): “O que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?” em que a pesquisa foi norteada durante todo o processo de discussão sobre a temática da constituição do professor iniciante no cotidiano da escola, procurei delimitar os sentidos dos aprendizados que foram formando a professora-aprendiz-ensinante: O que aprende com seus pares? O que aprende com as crianças? O que aprende com os demais profissionais da escola?

Questões que levaram a compreender as múltiplas alegorias tecidas pelos professores e a categorizar, através do movimento de diálogo com a teoria apresentada nesta Dissertação, os mesmos eixos de análise para a interpretação dos dados produzidos:

- Do ensino;
- Do choque com a realidade;
- Dos saberes;
- Da existência (ainda que descosturada) da alegria na escola.

Eixos de análise que permitiram o diálogo das demais narrativas e o meu diálogo com os aprendizados que estão sendo construídos pela minha própria prática. Aprendizados dos quais vão sendo guardados na bolsa amarela por serem reveladoras da prática profissional docente: é a professora-aprendiz-ensinante que está em diálogo com as demais professoras iniciantes.

Nesse sentido, esses eixos seriam os fiapos deixados pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vivência – as linhas que embora tênues, revelam as marcas do tempo na constituição do sujeito e mostram que sua tenacidade é capaz de perpassar por longos períodos para ser costurada a novos fiapos também desgastados e (re)significados por aqueles que movimentam os novos laços compostos pela interação dos fiapos com as novas linhas desenroladas de novelos recém formados. São as memórias, as práticas já vivenciadas que a todo instante dialogam com as situações do presente: um tecido bordado e entrelaçado pelo tempo, pela vivência e pelos sentidos – o tecido, o trapo, o fio, o fiapo...

Fiapo de trapo

(MACHADO, 1985)

Espantalho mais bonito e elegante nunca se tinha visto por aquelas redondezas. Nem por outras, que ele era mesmo carregado de belezas. Precisava só ouvir a conversinha do Dito Ferreira enquanto montava o espantalho, todo orgulhoso do seu trabalho:

Nunca vi coisa igual. O patrão caprichou de verdade. Vai botar no campo um espantalho com roupa de gente ir à festa na cidade.

E era mesmo. Tudo roupa velha, claro, como convém a um espantalho que se preza. Mas da melhor qualidade, roupa de se ir à igreja em dia de procissão e reza.

Dito Ferreira mostrava todo prosa:

- Esse chapéu é de um tal de veludo. E vejam que beleza essa camisa cor-de-rosa. Tem um coração bordado... O patrãozinho pensou em tudo. Com uma gravata de seda, fez esse cinto estampado. Até a palha do recheio é toda macia e cheirosa.

Não é que era mesmo, a danada? Tinha um perfume forte, que ajuda a espantar a passarada.

Ah, porque é preciso também dizer que aquilo tudo dava certo, funcionava tanto... O espantalho elegante era mesmo um espanto. Passarinho nem chegava perto. E lá ficava sozinho, espetado no milharal deserto.

(...)

E o tempo passava. Horas e dias, dias e semanas, semanas e meses, meses e anos.

E o espantalho ficava no tempo. No bom tempo e no mau tempo. No sol que queimava e na chuva que molhava. No mormaço que fervia e no vento que zunia.

E seu cheiro se gastava, sua cor se desbotava, sua seda desfiava, seu veludo se puía.

Até que um dia...

No tempo tem sempre um dia. Um dia em que muda o tempo e um tempo novo se inicia.

Pois foi o que aconteceu. Houve um dia em que choveu. Mas não foi chuva miúda, foi pra valer, de verdade, foi mesmo um deus-nos-acuda, uma imensa tempestade, de granizo, raio, vendaval, com aguaceiro e temporal, chuva de muito trovão que virou inundação.

Quando a chuarada passou e o sol voltou, um arco-íris no céu se formou. E na beleza do dia novo, azul lavado, vieram os pássaros, em bando assanhado, ocupando todo o campo, ciscando no milharal. Livre, soltos, à vontade, numa alegria sem igual.

Foi aí que Dito Ferreira reparou:

- Cadê o espantalho velho?

Saiu todo mundo procurando. Não acharam. Nem podiam achar. Ele tinha desmanchado, tinha sido carregado, pelo vento espalhado, pela chuva semeado, com a terra misturado, plantado naquele chão, sua palha adubando muito pé de solidão.

Do que sobrou por aí, foi tudo virando ninho, protegendo com carinho filhotes que iam nascer. Veludo em trapos, seda em farrapos, coração bordado em fiapos, maciezas boas de se esquecer.

E hoje em dia, sua palha misturada na terra ajuda a plantação a crescer.

Os trapos de sua seda, o seu forro de bom cheiro, farrapos de seu veludo se espalhavam desde o galinheiro até a mais alta árvore que tenha um ninho barbudo. E em cada ovo que nasce ali por aquele lugar, cada ninhada que se achega à procura de calor, em cada vida a brotar, em cada marca de amor, seu coração sobrevive num fiapinho de cor.

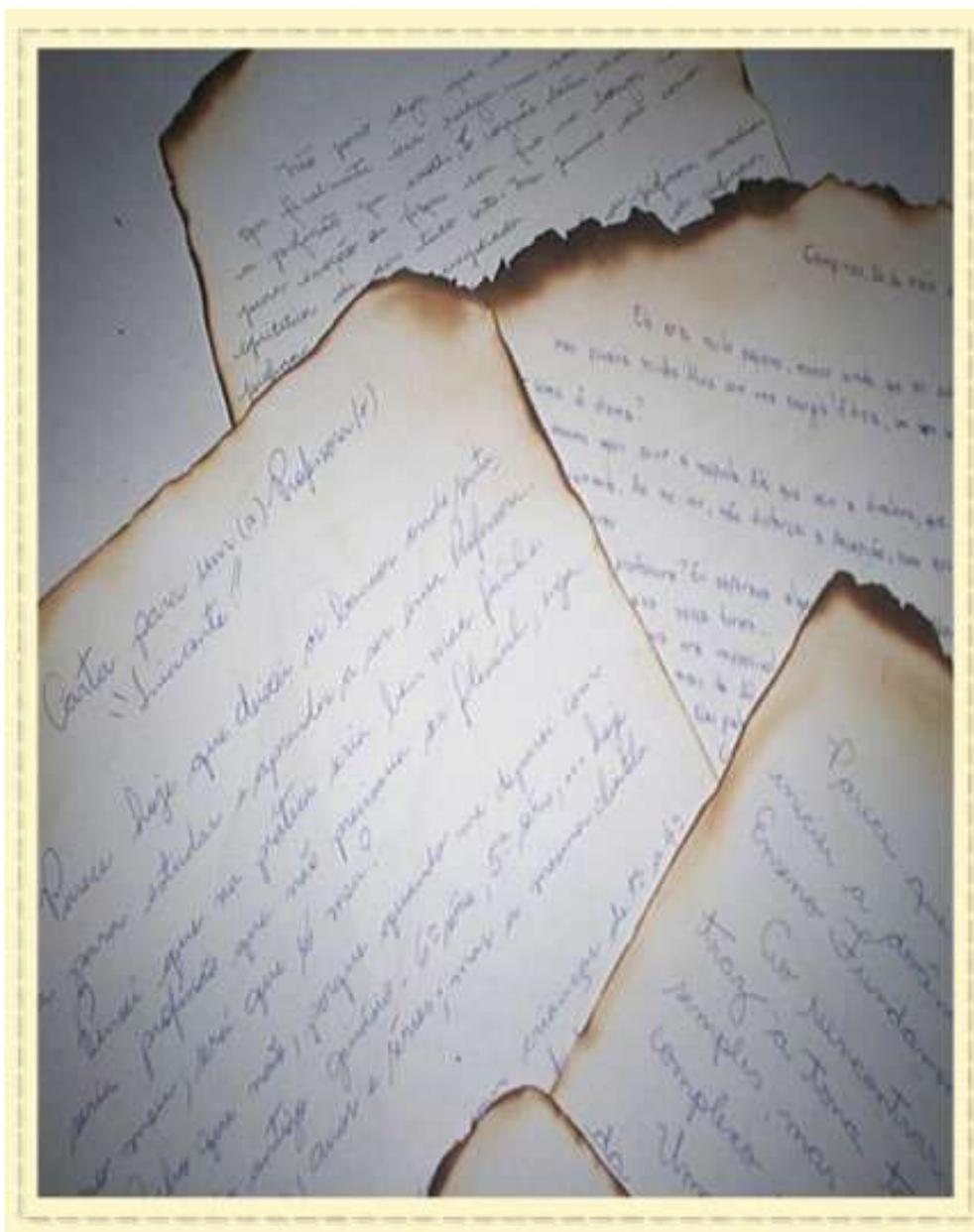
Ao encontrar os fiapos que compõem os novos tecidos, o pesquisador, guiado por suas questões de investigação, se cerca de documentos nos quais busca identificar indícios de atribuição de sentidos pelos sujeitos estudados. Esses indícios foram cotejados entre si, de modo a apurar sua significação em ligação estreita com as condições de produção imediatas e mais amplas da situação social em que eles se produziram.

[...] O corpo, a linguagem e a história dos homens foram submetidos pela primeira vez a uma investigação sem preconceitos, que por princípio excluía a intervenção divina. Dessa virada decisiva, que caracterizou a cultura da polis, nós somos, como é óbvio, ainda herdeiros. Menos óbvio é o fato de que nessa virada um papel de primeiro plano tenha sido desempenhado por um paradigma definível como semiótico ou indiciário. (GINZBURG, 1989, p. 155)

Como conhecimento indireto, indiciário, a pesquisa busca encontrar apontamentos reveladores / desveladores da constituição do professor iniciante no cotidiano da escola, a partir do que aprende com seus outros significados.

Por participar do grupo de professoras iniciantes ao mesmo tempo em que estava na figura da pesquisadora dessa mesma temática, coloquei-me no lugar de professora-pesquisadora que compreendia os contextos de produção da pesquisa uma vez que estava inserida nesse mesmo espaço-tempo de formação.

5. Costurando os tecidos: os (possíveis) dizeres de alguns dados



Cartas das professoras iniciantes

E a professora, nas lições assim aprendidas, ofertava os seus pontos à tessitura do tapete. (...)

(LACERDA, 2001, p. 92)

*Escolhi ser professora porque sempre gostei de ensinar.
Desde criança.
Só pensei nesta profissão.
Nunca balancei na vontade e no sonho...*

(ABRAMOVICH, 1992, p. 21)

Acreditando que o aprendizado se forma nas relações entre os sujeitos, as vivências das professoras iniciantes – e dos demais professores e profissionais da escola – estão carregadas de acontecimentos / situações / fatos que constituem a sua formação. Reflexões em relação ao início, aos dissabores, aos aprendizados, aos primeiros tecidos que começam a ganhar forma no (entre)laçar das linhas...

Assim como o espantalho do texto *Fiapo de trapo*, do mesmo modo que o tempo agiu sobre o espantalho, o tempo também agiu sobre o meu olhar em relação às minhas narrativas: na condição de professora-aprendiz-ensinante pude dialogar com estas produções para o encontro de fiapos de escrita que possibilitassem a articulação dos enunciados já estabelecidos com a constituição das vivências da professora iniciante. Portanto, os eixos elencados foram tecidos do confronto com os eixos da teoria apresentada na Dissertação, mas o olhar atentou-se para os dados produzidos pelas professoras iniciantes em diálogo com os aprendizados elaborados durante a própria pesquisa.

5.1. Do ensino

Ao acreditar que é por meio das indagações e reflexões que um possível deslocamento pode existir na própria intenção de questionar a prática docente, propus para o grupo de professoras iniciantes a escrita de uma carta, da qual trago como questionamento: *como foi seu primeiro dia como docente?*

Um fiapo de lembrança costurado é trazido pela professora iniciante, denominada que carrega a linha Roxa:

Não posso dizer que no meu primeiro dia em que finalmente iria realizar meu sonho de exercer a profissão que escolhi, que o coração bateu acelerado de pura emoção ou fiquei com frio na barriga na

expectativa de dar tudo certo. Meu primeiro dia como professora foi muito inesperado.

De repente me vejo na condição de professora auxiliar e descubro o quanto era querida pelo grupo de professoras que lecionavam nesse ambiente. Há apenas um dia como professora, assumi a sala de aula e me vi totalmente perdida, não por me sentir desamparada em relação ao planejamento do dia, mas como iria “conduzir” todo aquele planejamento.

Lembro-me que quando cheguei na escola e fui comunicada que iria assumir uma “turma” de alunos e iria conduzir aquela rotina, pensei: Ai, meu Deus!!!

Mas o sinal bateu e deu-se início ao período de aula e me surpreendi quando me “percebi” como uma professora em todos os sentidos possíveis da palavra. (ROXA, Carta, 02/05/2012)

Um momento marcado por inúmeros sentimentos que se fazem presentes na professora iniciante que se depara com o momento em que deixa de ser aluna e “se” percebe *“como uma professora em todos os sentidos da palavra”*. Narrativas que estão carregadas de emoção que se fazem presentes mesmo depois do movimento das mãos já estarem acostumados com o (entre)laçar dos fios – movimentos que são formadores.

Movimentos que também vão ao encontro dos enlaces da instituição, uma vez que a professora iniciante portadora da linha Roxa mostrou como estratégia de integração na escola o “ajustamento interiorizado”. Como nos lembra Lacey (1977), apresentado por García (1999), a professora assumiu como próprio os valores e limitações da instituição, não ocorrendo nenhum tipo de conflito durante seu processo de socialização na escola, uma vez que ela estava em sintonia com os valores e pressupostos de aprendizagem da instituição.

Dentre esses momentos, não há como não lembrar do meu primeiro dia como docente e tendo como estratégia de socialização também o “ajustamento interiorizado”, já narrado nesta Dissertação, e que assim como a narrativa da

professora que carrega a linha Roxa, seu sentimento de “*perceber-se como professora*” deu-se no momento em que bateu o sinal da entrada dos alunos para a sala de aula, ao mesmo tempo em que o meu sentimento de “*tornar-me professora*” deu-se no momento em que me senti responsável por aquelas crianças: “*aquela criança é minha?*”

...O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 45)

Assim, dentre as muitas linhas que também têm o que contar sobre a lembrança deste primeiro dia, trazendo seus sentimentos a serem superados, a linha Amarela também revela suas percepções / sensações / questionamentos em relação a esta vivência, destacada em um trecho da sua carta:

Ele era muito pequeno, menor ainda que as outras crianças, mas puxava minha blusa com uma energia! E dizia, em tom sério:

- Como você chama?

E repetia, mesmo após ouvir a resposta. Até que veio a diretora, que eu aguardava ansiosamente. Ao me ver, não disfarçou a decepção, nem nos gestos, nem nas palavras:

- Você é a nova professora? Eu esperava alguém mais experiente. Você não vai durar uma semana nessa turma...

E me contou que a turma era impossível. E que, em dois meses, passaram por aquelas crianças mais de 10 professoras. Foi licença saúde, foi afastamento, foi transferência... Nas palavras dela, até as mais competentes e rígidas professoras, desistiram. O que faria aquela iniciante?

Minhas instruções foram: fique com eles, não deixe eles se matarem. Perguntei:

- E o que eu ensino?

- Se você conseguir ficar com eles, já é lucro...

(AMARELA, Carta, 02/05/2012)

O acolhimento tido por esta professora em seu primeiro dia de aula como docente vem a confirmar a ideia, a ser questionada, de que o professor iniciante não possui a capacidade de ensinar aos alunos por não carregar consigo uma bagagem de experiência cotidiana da escola.

Nesse sentido, a professora que acabara de concluir a graduação e se viu perdida no universo da escola, foi desamparada pelos profissionais da escola que não a “acolheram” de maneira positiva, mas mostraram um conhecimento sobre a escola e sobre os alunos dos quais a professora não possuía e que – já de início – poderia influenciar seu olhar e sua escuta para aquela sala de aula.

A “redefinição estratégica” (LACEY, 1977 *apud* GARCÍA, 1999), pouco comum para a socialização do professor iniciante na escola, foi adotada pela professora iniciante que manejava a linha Amarela, ao mostrar que conseguiu uma mudança ao mostrar para a direção uma nova maneira de olhar em relação a sua atuação na dinâmica de vivências na escola, conforme os relatos posteriores também mostrarão, ao evidenciarem que a professora iniciante mostrou ser capaz de compartilhar conhecimento de maneira prazerosa com as crianças.

Contudo, essa apresentação aos alunos faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem, já que a escola apresenta para aquela classe de alunos a professora que com eles estabelecerá (ou não) vínculos de confiança para que o ensino seja compartilhado.

Na docência, profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao mesmo tempo centrado nas pessoas, a acolhida dos alunos se reveste de uma importância particular, como no estabelecimento de toda relação humana. Com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram, mas que, no máximo, podem se tocar externamente, *os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro*, portadores que são de expectativas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir possibilidade de uma ação em comum. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 177 – grifos do autor)

O jeito com que cada indivíduo olha / compreende / apreende o mundo influencia o jeito de outro indivíduo olhar também, ao pensar que cada indivíduo tem uma história diferente, embora com as mesmas condições históricas de

desenvolvimento humano: é na relação com o outro que o ser humano, enquanto ser social, se constitui.

Dessa forma, desenvolvimento é sinônimo de transformação. Transformação do homem enquanto agente da mediação social (o que os outros sujeitos fazem em relação a ele e ele em relação aos outros sujeitos) e também da mediação instrumental (a relação é indireta, realizada por meio de objetos).

O meio é a fonte do desenvolvimento, não uma influência, mas fator essencial para o indivíduo pertencente a um grupo social:

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. (VIGOTSKI, 2010, p. 698)

Nesse meio social, há que considerar que quem transforma o movimento em gesto é o outro (VIGOTSKI, 2007). Movimento do tecer e destecer as tessituras bordadas ao longo do processo histórico-cultural da formação dos sujeitos em sujeitos que também formam, como mostrado no fragmento costurado pela linha Amarela, quando *“veio a diretora, que eu aguardava ansiosamente. Ao me ver, não disfarçou a decepção, nem nos gestos, nem nas palavras”*, fazendo com que a ação da professora pudesse ser modificada de acordo com a compreensão que ela teve em relação a atuação da diretora.

Visto como aprendizado compartilhado, ao possibilitar na relação humana o pertencimento ao grupo e a construção do conhecimento, a maneira como a linha Amarela foi recepcionada pela escola e até mesmo apresentada aos alunos revela o indício de que não haveria crença da escola em relação ao profissional que ali acabara de chegar e que se viu imerso inicialmente à “submissão estratégica”, como apresentado por Garcia (1999), quando o professor assume as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantém certas

reservas pessoais e privadas em relação àquela observação, havendo a consciência e a reflexão sobre sua realidade: “...Comecei a entender a insistência na pergunta. Mais uma. Outra depois de tantas... Será que vale a pena decorar o nome dela? Vai ficar quanto tempo?...” (AMARELA, Carta, 02/05/2012)

Revelação que poderia modificar toda a atuação da professora em relação àquelas crianças, visto que o acolhimento inicial foi impactante, esta poderia também não procurar estabelecer vínculos com as crianças e a escola, sendo simplesmente mais uma, dentre tantas outras que já passaram por lá. Indago-me, então: será que esta acolhida (talvez igual em relação às outras) não repercutiu, talvez, na desistência das professoras por não terem encontrado uma parceria na escola a ponto de não se reconhecerem naquele lugar?

A indagação vem ao encontro das atuações dos professores eventuais, que acabam por não estabelecer vínculo afetivo com as crianças, repercutindo na sensação de estar a todo o momento em seu “primeiro dia de aula” com as diferentes turmas das quais leciona. Essa sensação de insegurança, medo e até mesmo frustração em relação ao início da docência podem vir a ser impactantes para estes profissionais que se colocam na posição de reinício a cada vez quem entram em uma sala de aula.

A importância do vínculo entre afetividade e cognição é uma questão disparadora para essas reflexões em relação aos professores eventuais, sua permanência na escola e sua constitutividade enquanto docentes.

Nesse sentido, a experiência carregada pela linha Roxa mostra-se diferente à experiência da linha Amarela, que evidencia como descobriu “*o quanto era querida pelo grupo de professoras que lecionavam nesse ambiente*”.

A linha Amarela, diante de indícios revelados por sua narrativa, já entrará em sala de aula com uma concepção dos alunos revelada / compreendida / refletida pela diretora da escola e não pelo seu próprio olhar e escuta àquele universo, o que revela a fragilidade do professor iniciante quando entra a escola e recebe inúmeras informações sobre aquele ambiente que vão sendo cotejadas

com sua experiência no decorrer do cotidiano na escola – momento de experiência que revela marcas da constituição da sua formação.

Ao compreender e narrar tal situação, a linha Amarela consegue costurar suas vivências com as demais crianças, consegue “se” perceber como profissional em formação que dialoga com a sua própria vivência para a compreensão do seu saber-fazer docente: revela-se como profissional reflexivo.

Assim como o meu acolhimento, enquanto professora-aprendiz-ensinante, pela professora e pelas crianças também despertou um olhar de deslumbre em relação à escola, de acolhida que levou ao encantamento daquele espaço e daquela vivência.

Nesse sentido, o termo vivência também “é um processo básico da vida humana, é acontecimento profundo na existência da pessoa real ou do personagem na arte” (TOASSA; SOUZA, 2010, p.761), como nos monólogos que mostram fragmentos de vivência – e não são nem o princípio e nem o fim. Vivenciar é participar de uma realidade impactante, aprendida pelo sujeito, sem julgamento a *priori*: pois continua a compreender os conflitos humanos.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 1935/2010 *apud* PINO, 2010, p. 751)

Da maneira como Pino (2010) aborda a vivência, esta seria uma meta-regra. Uma regra que explique as outras regras, quando o viver está através da experiência concreta, seja ela real ou imaginária. Vivência não como uma simples apreensão do real, mas algo que integra vários aspectos da vida psíquica. A vivência sempre será vivência de algo ao qual o sujeito se relaciona com seu meio: um processo e um resultado do ato de vivenciar a cultura, que é constitutiva de todo ser humano.

Nesse diálogo em relação às vivências e significações na / com / da escola, permeado pelas múltiplas facetas que compõem sua dinâmica cotidiana, houve o

aprendizado dos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola, da dinâmica deste ambiente, do envolvimento nas relações e de reflexões e questionamentos em relação aos aprendizados compartilhados em sala de aula.

A linha Roxa, a linha Amarela e minhas narrativas apresentadas no diálogo com as outras professoras iniciantes, também demarcadas no Memorial, são costuradas – assim como os demais tecidos – na relação humana como condição formativa para o estabelecimento do aprendizado histórico-cultural.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (...). (FREIRE, 1996, p. 42)

Nesse sentido, um olhar / escuta atentos ao que os alunos têm a revelar sobre suas percepções, seus conhecimentos, suas incertezas em relação ao lugar que ocupa na escola e sua importância social-cultural neste ambiente, permitem uma aproximação do professor com o aluno, do aluno com o conhecimento e de todos eles com a constituição de um a partir do outro – enquanto protagonistas do lugar / tempo que ocupam, como mostrado pela professora iniciante portadora da linha Amarela *“Ele era muito pequeno, menor ainda que as outras crianças, mas puxava minha blusa com uma energia! E dizia, em tom sério: Como você chama?”*.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2010, p. 47)

Ao aproximar-se das relações, compreende-se que a costura não se faz apenas com o uso de agulhas e fios - conhecimentos e metodologias – mas ela é pautada pela relação, pelo diálogo, pela escuta atenta ao que o outro revela, nesta roda prazerosa de conhecimento que é constituída de maneira singular, especial, única, em que só aquelas crianças e aquela professora são capazes de sentir a vivência daquele momento.

(...) Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (PAULO FREIRE, 1996, p. 47 – grifos do autor)

Cabe costurar, neste momento, outra narrativa, por mim escrita, e reveladora do processo da reflexividade na constituição do professor iniciante e que contribuem com o diálogo estabelecido em relação à indissociabilidade entre a teoria e da prática, bem como à indissociabilidade entre a relação pessoal com o conhecimento:

Os sentidos do “vendo como” e “fazendo como” não paravam de pipocar em minha cabeça. Fiquei imaginando situações cotidianas de uma sala-de-aula em que pudesse realizar atividades que permeassem estas situações apresentadas na discussão do grupo.

Em casa, revi minhas anotações sobre os momentos vividos e experienciados na escola na figura de professora aprendiz. Refleti sobre as ações que havia exercido na escola e no que poderia ter feito de outra maneira se tivesse refletido-na-ação no momento em que propunha determinada atividade. Processo instigante e ameaçador... Ainda mais quando sabemos que a relação é subjetiva, mutável, dinâmica...

Foi no compartilhamento de ideias e significados sobre a leitura de Schön que pude agregar novos sentidos ao que já havia concretizado. Minha ideia sozinha, dentro de minha cabeça, não é nada se não colocá-la em prática, se não torná-la experiência, ao refutar ou não minhas hipóteses.

Assim como no aprendizado, a mediação é significativa para o desenvolvimento de novos olhares e reflexões. A ideia de uma pessoa, agregada a ideia de outro, e de outro, e mais outro, num processo dinâmico, repercute em uma grande projeção, assim como o diálogo entre o instrutor e o estudante resulta em novas reflexões sobre o exercício desse aprendizado, em uma relação em que o instrutor faz com o estudante e para o estudante. O estudante por sua vez imita o

instrutor, trabalha junto com o instrutor e caminha sozinho na medida em que compreende as direções que deve seguir para a concretização de seu objetivo, muitas vezes realizando a reflexão-na-ação na medida em que se experiencia e experimenta suas hipóteses e coloca o outro a se experienciar também.

Nesse sentido, as situações cotidianas proporcionaram muitas reflexões em relação aos exemplos que foram vividos pelos estudantes e instrutores em busca da formação de um profissional reflexivo. E, mais do que isso, fez-me acreditar que o profissional reflexivo existe e pode fazer-se presente nas diversas relações do cotidiano que permeiam a escola. (MARCIE NE, Texto Reflexivo, 16/05/2012)

Portanto, como atividade humana carregada de sentidos e significados que vão sendo (des)amarrados ao longo do caminho da escola, o ensinar é visto como atividade subjetiva, em que muitas das vivências anteriores são cotejadas com o momento atual de estar na condição de docente e realizar as escolhas das quais fará uso ao tecer sua prática.

A reflexão sobre a prática mostra a importância dos sentidos produzidos nas professoras iniciantes sobre sua constituição, pois a todo o momento indagam não somente suas escolhas e atuações, mas colocam-se no lugar do outro, como no caso da linha Amarela que se colocou no lugar da diretora que a recepcionou na escola, para diante desta situação pensar nas possibilidades de atuação. Talvez uma característica a ser definida ao professor iniciante: a indissociabilidade que ele encontra no caminho de constituição de sua identidade: o ensino, o choque com a realidade, os saberes e a alegria (ainda que descosturada) na escola.

5.2. Do choque com a realidade

Vi-me diante do choque com a realidade não apenas na ruptura de papéis deixando de ser aluna para ser professora, ou na entrega ao “ajustamento interiorizado”, ou a “submissão estratégica” ou mesmo a uma “redefinição

estratégica”, conforme aponta Lacey (1977) mostrado por García (1999), mas também no grupo de professoras iniciantes, ao deparar-me com duas professoras que possuíam anos e anos de experiência docente e que compunham o grupo de professoras iniciantes, em nosso primeiro encontro: as carregadoras das linhas Vermelha e Branca.

Segue a problematização narrada deste momento:

A intenção de formar o grupo de professoras iniciantes era a de colocar-me na condição de uma aprendiz que aprende com o outro... O que o professor iniciante aprende com o professor iniciante? Como me constituo com os seus pares? O que podemos produzir aqui, no grupo, para levarmos para a escola?

Assim, as professoras em exercício teriam condições em dialogar do mesmo lugar que as demais professoras iniciantes? Será que elas haviam entendido mesmo a proposta do grupo? Será que leram direitinho a carta-convite? Por que se colocaram no lugar de iniciantes?

Fiquei inquieta, muito apreensiva em estar conduzindo uma discussão muito além das experiências destas duas professoras, ao pensar que elas poderiam imaginar: Nossa... Essas meninas mal sabem o que é ensinar, elas ainda verão o que é isso na escola...

Pensei em interrogá-las sobre o porquê que estavam ali, se não haviam se enganado de grupo, de dia ou horário de outra reunião, mas não fiz o questionamento por sentir-me insegura ao imaginar que poderiam pensar que eu estava mandando-as embora da sala, muito embora o sentimento era de invasão... Invasão de um início que era nosso, e não mais delas... Um início que se formava pelas recém-formadas...

(MARCIONE, Texto Reflexivo, 16/05/2012)

Essa demarcação do tempo de carreira e de experiência, tão instaurada em nós, logo se fez presente nesse primeiro encontro. Deparar-me com tal situação, não pensada, revelou a concepção tão discutida do período de carreira como justificativa para o saber-ensinar, colocando em cheque a outra concepção de que

a experiência pode ser entendida em relação à intensidade e a significação de uma situação vivida pelo indivíduo, não necessariamente por sua repetição.

...a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. (...)

Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 51)

Ao colocar a experiência do primeiro dia de aula (e outros momentos marcantes) na categoria de uma vivência que jamais será repetida e que mudará a vida do professor em início de carreira, o professor iniciante se torna também experiente em relação ao professor em exercício, o que mostra a potência do segundo exemplo de vivência que também é formativa e afirmativa (ou não) da escolha da profissão.

...se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimentos diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns. Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 52-53)

Nesse sentido, o início da carreira docente, por ser demarcado como uma vivência pela qual todos os professores passaram um dia, dentre tantas outras

vivências, que são sociais, pode ser considerado como uma experiência possibilitadora de um diálogo horizontal entre seus pares, tendo eles enfrentado esse momento atualmente ou já tendo passado por ele há um tempo, pois ambos se lembrarão destas vivências.

São marcas de um tempo também encontradas nas cartas das professoras iniciantes que escreveram em um papel preparado por mim, com as bordas queimadas, na intenção de revelar a trajetória do tempo em sua constituição: são partes que se desprendem do todo, são borrões que se formam em nossa memória ao longo do tempo – marcas dos fiapos que se desprendem dos tecidos por conta de sua interação com o meio e de seu uso ao longo do tempo - mas que trazem em cada pedaço a tessitura principal da sua constituição, o que o torna único e o faz experiente. Mais do que tentar desvendar o sentido produzido pelas narrativas, é poder perceber o caminho pelo qual ela foi sendo produzida – o que sustenta e desloca o movimento das diferentes linhas para a composição do tecido.

Reiterando essas reflexões, acredito que as cartas alinhavadas pela linha Vermelha e pela Branca, justificam o interesse, não reafirmado diante das ausências, pelo pertencimento ao grupo de professoras iniciantes:

Parece que foi dia destes que iniciei a docência com os alunos de Ensino Fundamental.

Ao reencontrar com as lembranças trago à tona tantos momentos tão simples, mas ao mesmo tempo tão complexos, porém únicos.

Uma garota praticamente saindo da adolescência se deparou com sua maior responsabilidade que era de ser 'a professora'.

Medo e insegurança fizeram parte deste momento, mas o desejo em sentir o quanto era capaz de contribuir com o aprendizado de uma criança era o maior dos sentimentos.

Por fim, até os dias atuais estes sentimentos permeiam a cada reinício numa sala de aula.

(VERMELHA, Carta, 02/05/2012)

Reafirmados pela fala de que “até os dias atuais estes sentimentos permeiam a cada reinício numa sala de aula”, destacam-se, novamente, a importância e sentido da construção desse caminho inicial da formação para toda a carreira docente e dos momentos de cada reinício de um professor que não assume a sala de aula pelo decorrer do ano letivo, sem estabelecimento de consistentes amarras na relação com os alunos, mas que tem como marca a construção e desconstrução desse início em sua constituição.

Momento também amarrado pela linha Branca ao deparar-se com a proposta da escrita do primeiro dia como docente:

Parece hoje que deixei os bancos onde sentava para estudar e aprender a ser uma Professora.

Pensei que na prática seria bem mais fácil e seria a profissão que não precisaria ser flexível. Engano meu, será que só meu?

Acho que não, porque quando me deparei com alunos do antigo ginásio, 6ª série, 5ª série, hoje tudo mudado, anos e séries, mas a mesma clientela, com certeza.

Pensei que iria começar com crianças de 1ª a 4ª série, mas não com adolescentes, todos únicos, cada um com sua história de vida e sua vida que às vezes não era a que ‘eles’ queriam para eles, em outras palavras, que tem para ser.

Foi complicado, porque tive que improvisar uma aula, ali todos duvidando da minha carreira, alunos e até ‘eu’.

Então respirei, senti confiança na didática que iria aflorar de dentro para fora e Graças a Deus estou aqui até hoje e sempre me sentindo como no 1º dia de aula: professora iniciante...

(BRANCA, Carta, 02/05/2012)

Diante dessa narrativa e do pensamento da linha Branca de que a profissão docente “seria a profissão que não precisaria ser flexível” e de sua descoberta de que ao contrário do que imaginava, a profissão exige muita flexibilidade ou em

outros dizeres, disponibilidade para o diálogo, percebemos a importância da interação entre as linhas para a compreensão das atuações:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do risco da *disponibilidade*. (FREIRE, 1996, p. 135)

Nesse sentido, a segurança construída pela linha Branca, ao “*sentir confiança na didática*” ao ponto de “*improvisar uma aula*” mostrou sua disponibilidade em encontrar nas oportunidades – reveladas muitas vezes como choque da realidade - um novo caminho para conhecer.

Nesse sentido, a professora iniciante vai deixando de atuar somente no nível das estratégias de socialização na escola mencionadas como maneiras de sobrevivência dessa profissional no cotidiano da escola, para desenvolver suas próprias maneiras de atuação na sala de aula, reafirmando sua pertença a esse ambiente que também é por ela constituído.

Essa disponibilidade pode conduzir a outro sentimento, lembrado pela linha Roxa, do medo de não conseguir ser a profissional que tanto almeja: sentimento presente nos professores iniciantes que se deparam com o “choque de realidade” quando entram na escola na figura de iniciante e têm que enfrentar a ruptura do ser estudante para o ser profissional.

[...] Como compartilhar com um colega o nosso não-saber, as nossas dificuldades? Como compartilhar com um colega uma atitude que reconhecemos como inadequada? Com quem falar, dentro da escola, sobre nossas discordâncias? Com quem falar sobre nossos sonhos e esperanças, sobre as modificações que estamos fazendo (ou que gostaríamos de fazer) em nossa atividade, para torná-la mais conforme aos projetos que assumimos? Como aprender fazendo junto na escola, quando a construção da confiança no outro, como parceiro, vai sendo minada? (FONTANA, 2005, p. 120)

Em diálogo com as linhas Vermelha e Branca, essa construção de que também a parceria faz-se importante no processo de ensino-aprendizagem é também mostrada quando a linha Roxa revela que sua preocupação naquele momento não estava pautada nos conhecimentos / saberes a serem ensinados, mas no relacionamento conquistado no dia a dia com as crianças. *“Devo neste momento, me preocupar com as relações estabelecidas na sala de aula, com a maneira de intervir em cada conflito ou situação complicada, em como agir e atuar para conseguir conduzir a aula diante dos vínculos que vão sendo construídos”*. (ROXA, Transcrição, 30/05/2012).

Semelhante situação também é identificada pela linha Amarela em seu texto reflexivo sobre o início de sua docência, produzida no grupo de professoras iniciantes:

...Já começamos com ‘emoção’. A escola funcionava em dois pequenos prédios: a sede e a educação infantil. Uma rua os separava. Atravessar aquela rua com todos aqueles pequeninos que não obedeciam um pedido, não me ouviam e, ainda, sorrindo, faziam, imediatamente, o contrário de tudo o que eu pedia...

Chegamos, todos vivos, na pequena sala, minúscula, de fato, talvez do tamanho do meu quarto. E seguiram-se minhas primeiras quatro horas como professora...

(AMARELA, Texto Reflexivo, 16/05/2012)

A reflexão da professora que carrega a linha Amarela revela a preocupação da professora com o conhecimento que ela poderia ensinar aos alunos, mas ela acaba, assim como a linha Roxa, entendendo que naquele momento, através da reflexão sobre a vivência, que deveria existir o relacionamento estabelecido entre as partes. Assim, era preciso aprender a se relacionar com o outro / com a sala, para conseguir dialogar com o conhecimento sistematizado que iria compartilhar.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela

aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 39-40)

A linha Roxa também costura essa revelação quando diz que *“Há apenas um dia como professora assumi a sala de aula e me vi totalmente perdida, não por me sentir desamparada em relação ao planejamento do dia, mas como iria ‘conduzir’ todo aquele planejamento.”*

Nesse sentido, um dos indícios mais presentes nas narrativas é revelador de que no momento do choque com a realidade, a aprendizagem da relação deve ser constituída e conquistada para que o conhecimento possa ser partilhado, uma vez que aprender o conhecimento sistematizado pressupõe um espaço/tempo de relações e convívio, porque se aprende sempre na relação com o outro.

Nesse sentido, mesmo com a existência de uma mesma situação social vivenciada pelos indivíduos que ocupam o mesmo tempo / espaço histórico, cada um será influenciado de uma determinada maneira, pela sua singularidade, personalidade, sensibilidade e conscientização de sujeito que se relaciona com o mundo: são muitos os professores iniciantes que vivenciam experiências inéditas a todo o instante.

A tomada de consciência do sujeito no mundo define que qualquer processo psicológico ocorre em si (internamente), torna-se para os outros (externamente) e depois para si, o que permite elucidar uma tomada de consciência sobre as relações sociais estabelecidas para o seu desenvolvimento e formação: é em relação ao outro que se constitui a igualdade e a diferença em relação ao próprio indivíduo e aos outros e é neste significado que o pensamento e a fala se unem.

Vigotski (1934/2001, p. 465) esclarece que o significado é a face social da palavra, um ponto (relativamente) imóvel e imutável, o qual permanece estável nas mudanças de sentido da palavra. Assim, a face

mais estável do sentido sempre relaciona-se à experiência social do sujeito, acabando por remeter-se à língua de que se apropriou. O significado é uma potência que se realiza no discurso vivo, uma pedra no edifício do sentido, a soma dos fatos psíquicos que uma palavra desperta em nossa consciência. (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 771)

Por ser uma relação - o processo pedagógico em sua historicidade e movimento - em que o indivíduo sofre uma influência do meio e também o influencia, não há um determinismo nos estados de consciência, pois este é alterado de acordo com o desenvolvimento social de cada um.

Adiante, a professora portadora da linha Amarela ainda ressalta: *“Professora? Nem de longe... Pelo menos não era daquela forma que eu me imaginava professora”* diante das situações que almejava encontrar na sala de aula e das quais a ela foram apresentadas neste dia.

Nesse sentido o “choque com a realidade” poderia ter causado a desistência dessa profissional em estar com as crianças, já que revela em outro fragmento que *“em dois meses, passaram por aquelas crianças mais de 10 professoras.”*

A preocupação em manter o controle da classe, o que nos é explicitamente cobrado, passa a controlar o nosso fazer na escola, neutralizando nossas inquietações perante os fins das relações de ensino em que estamos imersas e perante os modos de aprender e de ensinar nelas em jogo. Interessadas em dar conta do que se espera de nós, vamos nos tornando artesãs de nosso próprio enredamento. (FONTANA, 2000,p. 110)

Esses são alguns dos movimentos que vão sendo construídos pelos professores iniciantes – professor-aprendiz-ensinante - no sentido de favorecer a sua permanência na escola: lições também formativas desse profissional.

5.3. Dos saberes

A próxima narrativa do meu momento de vivência vem dialogar com o significado dos saberes na constituição dos professores. Nesse sentido, a reafirmação do meu lugar como professora foi constatado no momento em que as

crianças estavam com parte desse “saber docente” em suas mãos, no papel da lição de casa.

Dessa forma, na escrita enquanto portadora de experiências, os saberes da professora-aprendiz-ensinante estavam, de alguma maneira, sendo compartilhados naquele coletivo de crianças.

As professoras das turmas dos terceiros anos, em um dos nossos encontros pedagógicos, dos quais discutíamos os andamentos das aulas, solicitaram, caso eu tivesse disponibilidade, a feitura de alguns probleminhas matemáticos de adição e subtração que envolvesse trocas dos numerais.

Diante do desafio, elaborei algumas propostas e apresentei às professoras, que logo fizeram a revisão de alguns dizeres mais adequados às crianças e deram andamento em enviar para as turmas como lição de casa.

Então, no período da tarde, a professora preparou a escrita das lições de casa na lousa e pediu para que as crianças copiassem em suas agendas.

Em seguida, distribuiu as folhas e pediu para que as crianças colassem no caderno quadriculado, dizendo em seguida:

- Sala, esta atividade foi a Marci que preparou para vocês, sabiam?

Neste momento vejo sessenta olhinhos olhando para mim!!!

E, como não bastassem os olhos brilhando e o sorriso aberto da professora, confirmando a importância da minha participação no grupo da escola, como um todo, ouço também mãozinhas aplaudindo a minha primeira lição pensada e enviada para elas!

Emoção, é claro! Momento marcante e impactante de uma nova experiência em minha carreira profissional! Eram as crianças e a professora reafirmando minha condição de professora naquele lugar!

É claro que esta lição de casa, também entendida como lição de carreira na minha vida, foi levada para minha casa com grande alegria naquele dia...

(MARCIE NE, Texto Reflexivo, 30/08/2011)

A elaboração desta proposta didática reafirmou meu pertencimento na escola como profissional que tem uma bagagem de experiências que se tornariam, com o tempo, parte também do aprendizado daquelas crianças, ao sentir-me mais experiente.

A experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional: conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio das situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimento de segurança, de pertença a uma coletividade de trabalho na instituição, etc. Mais uma vez, é importante insistirmos na ideia de que a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não-cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu 'eu-profissional', e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. Este recurso é ainda mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 288)

Nesse mesmo sentido, a narrativa conduzida pela linha Roxa “...*Há apenas um dia como professora, assumi a sala de aula e me vi totalmente perdida, não por me sentir desamparada em relação ao planejamento do dia, mas como iria ‘conduzir’ todo aquele planejamento*” permite esclarecer, ao professor iniciante, que a condução do aprendizado é movimento constante, mutante e instável – por parte de alunos e professores.

Com efeito, são esses os dois atos fundamentais do mestre: ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arruinar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam

naturalmente o aluno. É o segredo dos *bons* mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. (...) (RANCIÈRE, 2010, p. 51)

Evidencia-se a convivência e a sensibilidade do professor aos acontecimentos da sala de aula. Postura pela qual as linhas Roxa, Amarela, Verde, Vermelha e Branca tentam costurar no movimento da aprendizagem das relações.

As marcas e indícios desses embates podem passar despercebidos aos olhos de quem nos explicam, como escapam muitas vezes a nós próprios, empenhados que estamos em trabalhar e garantir nosso trabalho, em sermos aceitos, em acertar... (FONTANA, 2000, p. 117)

Nesse sentido, a linha Verde aparece no movimento da costura para mostrar seu inacabamento enquanto constitutiva de um tecido que é formado também pelos outros tecidos que a ele são costurados, num tecer e destecer constante de sua profissionalidade ao ser professora auxiliar. *“É muito bom poder ser professora iniciante para poder observar as relações de ensino que cada professora tem na sua sala de aula. Assim, consigo fazer escolhas daquilo que pretendo exercer como docente”* (VERDE, Transcrição, 13/06/2012)

Um tecer e destecer compartilhado e construído com as crianças, dentro da sala de aula:

Naquela aula estávamos trabalhando com o conceito de paisagens naturais e humanizadas, quando a professora questiona às crianças:

- Quem poderia dizer uma mudança que ocorre na paisagem natural que não seja o homem que tenha realizado?

Logo comecei a pensar com meus botões as possibilidades de respostas que poderiam surgir ou que eu mesmo responderia: chuvas, terremotos e vulcões são ações da natureza que a modificam naturalmente, não?

Dentre tantas articulações de respostas completas que estavam sendo elaboradas em minha mente, surge uma voz de criança que interrompe meus pensamentos:

- Professora... Então... Eu sei!!!

- Ah, então conte para nós! – respondeu.

- Então... Sabe os elefantes? Sabe quando tem muito elefante junto? Daí, quando eles resolvem se juntar e ir para outro lugar correndo, eles vão destruindo tudo, destruindo a floresta e abrindo um novo lugar para eles morarem... Isso modifica a paisagem da natureza e não foi o homem que mudou, né?

O que fazer diante disso? Fiquei pasma... E não é que aquele menininho tinha mesmo razão? Quanto conhecimento é compartilhado! Quantos saberes eu aprendo diariamente nesse coletivo e nesse cotidiano!

Sorrimos, eu e a outra professora. Quanto saber!

(MARCIE NE, Texto Reflexivo, 23/20/2011)

...quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 1996, p. 117).

Um momento revelado pela linha Amarela em seu primeiro dia como docente é percebido pela receptividade da escola em relação ao professor iniciante como não preparado para assumir uma sala e, embora a professora tenha se preocupado com o conhecimento que poderia ensinar as crianças, ela acabou por acatar as sugestões da diretora e deteve seu olhar, sua escuta e seus demais sentidos para a organização da sala de aula – ela queria fazer-se ouvida e ouvir: dimensão também constitutiva da formação da professora iniciante.

...Tentei, inutilmente, impedir que eles brigassem, impedir que eles subissem nas janelas, fugissem da escola, arremessassem objetos pontiagudos, colocassem as mãos no vaso sanitário... Tudo sem sucesso...

Não conseguia falar, não sabia me fazer ser ouvida, não conseguia...

*Minha cabeça e meu mundo giravam... Enlouquecedoramente...
E agora?*

(AMARELA, Transcrição, 13/06/2012)

Parece, nesse sentido, que a visão da diretora em relação à educação é aquela pautada somente na organização da sala de aula de maneira autoritária, com a transmissão tradicional dos conhecimentos, sem o silêncio da escuta do outro...

Nesse contexto, ao papel social de professor, e em especial às professoras da escola fundamental, compete muito mais a tarefa de ensinar – garantir a repetição daquelas formas de interpretação especificamente escolares – e fiscalizar, controlar e ordenar a conduta de seus alunos, do que compartilhar com eles relações de conhecimento. Na maioria das vezes, a expectativa institucional, em relação ao exercício da docência pelas jovens professoras, centra-se no exercício do disciplinamento, já que, do conteúdo, os livros didáticos podem dar conta. (FONTANA, 2000, p. 110)

Por que será que essa realidade perdura? A construção do conhecimento no coletivo, baseado na troca dos saberes, na escuta e aceitação da voz do outro como também constituinte da voz do professor são desafios enfrentados pelas professoras iniciantes que sentem a necessidade de assegurar o disciplinamento da sala de aula como controle que assegura também sua função de professora que resguarda, ao menos, a segurança da sala.

Eu ainda não revelei um segredo...

Hoje, ao refletir sobre o dia que vivenciei na escola, considereei um fator muito importante na minha constituição como professora: a porta da sala de aula sempre fechada.

Há algum tempo, quando assumi uma das aulas de uma turma, fechei a porta da sala por achar que as crianças estavam bem agitadas e que o barulho estivesse soando pelo corredor...

Isso me incomodava e ainda incomoda...

Então, neste mesmo dia, uma orientadora da escola passou pela sala, abriu a porta e disse:

- Deixe um pouco esta porta aberta, está muito abafado aí dentro, não? Abra estas janelas!

Ainda bem que ela não falou nada do barulho que supostamente eu achava que as crianças estivessem fazendo, muito embora todas elas tivessem realizando as atividades com bastante empenho...

Então abri a porta por algum tempo... Um tempo de minutos, se tivessem sido cronometrados no relógio... Mas um tempo de muitas horas na minha cabeça...

Enfim, a professora voltou e percebi que o barulho continuou o mesmo... Um barulho que incomodava a mim e não a ela...

Hoje, novamente, o mesmo acontecimento. A mesma orientadora e a mesa fala.

Será que ela se lembra da outra vez que isso aconteceu? Será que a orientadora percebeu que a porta da sala fica bem fechadinha quando eu estou na posição de professora titular? Será que as vozes que ecoam em minha cabeça não fazem um barulho maior em mim do que aquele que realmente existe na própria condição de necessidade para o aprendizado?

(MARCIENE, Texto Reflexivo, 07/06/2012)

Dialogo com a linha Amarela e com as demais linhas no sentido de que muitas vezes o saber, enquanto professoras iniciantes, é assegurado diante do controle da sala. Assim, nos tornamos professoras ao conseguirmos manter a sala de aula em uma organização para o benefício da convivência naquele ambiente,

ao fechar a porta para encontrar o caminho do ensino: o saber da professora iniciante seria realmente assegurado por isso?

No compartilhamento, na segurança, na troca com o outro e no conseqüente aprendizado desse outro em relação aquilo que a ele foi ensinado reafirmam os nossos saberes e a nossa maneira de ensinar.

Quando alguma atividade é bem sucedida diante do planejamento que foi realizado, quando vimos que os alunos se interessaram pela aula, participam e constroem conhecimentos, vimo-nos carregadas de saberes, de competência, de experiência: são as crianças, mas uma vez, que (re)constroem a constituição do professor.

Percebi então que realmente eu era uma professora e que poderia me acostumar rapidamente àquela condição, pois sabia que a sensação de estar “crua”, inexperiente, seguiria comigo por muito tempo.

A partir desse momento comecei um processo de transformação, de aprendizagem, de crescimento que espero continuar aumentando a cada dia, cada vivência, cada momento. (ROXA, Transcrição, 16/05/2012)

A narrativa costurada pela linha Roxa, nos encontros do Grupo de Professores Iniciantes, permite indiciar uma lição para a constituição do professor iniciante: o inacabamento do profissional, o inacabamento dos saberes.

Muitas vezes, a fala da criança é reveladora dos momentos em que a professora realiza em sala de aula e que são formativos para os alunos, o que mostra o encontro de possibilidades de atuação que favoreçam o aprendizado mútuo do professor e do aluno.

[...] Acredito que o destino de cada tema-assunto-conteúdo-linguagem identificado pela professora, dentro do dia-a-dia e da história de um grupo será determinado, em grande parte, pelo seu engajamento e abordagem em relação ao assunto, às crianças e à comunidade escolar. Acredito que quanto mais o professor estiver atento em relação aos seus próprios valores, aos valores das crianças e aos da comunidade escolar, quanto mais avaliar as desavenças e os constrangimentos que um assunto pode gerar ao ser estudado por um grupo, quanto mais se preparar para lidar com o conhecimento específico e quanto às possíveis manifestações das

crianças, de seus familiares e da comunidade escolar em relação a tal assunto, mais chances de interesse, de aprendizado, de justiça para com os sujeitos neles envolvidos vai alcançar ao desenvolver seus projetos de trabalho. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.104).

Portanto, faz-se necessário que o professor iniciante esteja atento aos princípios que direcionam suas práticas, para que deles os caminhos traçados na costura das vivências não sejam desviados para outras direções que não permitam o encontro de tecidos, fios e agulhas na composição das tramas formativas / reflexivas / constituintes uns dos outros.

Permitir o exercício da escritura de si parece evidenciar que, uma vez que o sujeito se e(in)screve, não se segura as fagulhas que explodem no dizer, não se controla a emergência de pontos de identificação, não se consegue impedir o afloramento de momentos de identidade do sujeito, o que lhe permite, inevitavelmente – e aos que se identificam a essa escritura – um saber sobre si. Um saber que pode provocar o estranhamento, rupturas, deslocamentos na formação do professor, no sentido de compreender-se como sujeito (e também o seu aluno), na sua heterogeneidade e complexidade. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 138)

Nesse sentido, a professora tem a consciência de que ela deverá sempre buscar novos conhecimentos para sua transformação / aprendizagem / crescimento enquanto pessoa e enquanto profissional.

5.4. Da existência da alegria na escola

Ao ler as vivências costuradas pelos tecidos no cotidiano da escola, recordo-me de um momento vivido por mim no parque da escola:

Estava brincando com uma criança e nos aproximamos do balanço, quando ela pediu para que eu a balançasse bem forte:

- Maisena, me balance bem forte! – disse a criança.

Sabia que a criança estava brincando com meu nome, pois ela sabia pronunciar-lo corretamente porque em outras situações o fazia muito bem. Resolvi então entrar na brincadeira, sem saber o que poderia acontecer...

- Vou balançá-lo bem alto, como é mesmo seu nome? É Maionese!
- eu disse.

A criança deu risada e disse:

- Bem mais forte, Mostarda!

- Sim, senhor, Manteiga!

- Quero mais, Ketchup!

- Pode deixar, Ervilha!

Então a criança parou e disse:

- Com que letra começa Ketchup, Marciene?

Viu só como ela sabia meu nome? E sabia pronunciá-lo muito bem quando o assunto era sério! Acho que consegui o que no fundo a brincadeira pretendia...

Compreendi que estava começando a estabelecer um vínculo maior com as crianças, e que as mesmas reconheciam minha identidade e sabiam quem eu era e porque ali estava. Ao contrário do que imaginava elas apenas brincavam com meu nome, mas sabiam pronunciá-lo corretamente quando sabiam que o momento não era mais de brincadeira.

(MARCIE NE, Texto Reflexivo, 03/04/2012)

O presente eixo de análise sobre as alegrias tecidas na escola permite evidenciar que esses momentos também são formativos para o professor iniciante.

A narrativa do parque pode ser costurada com os apontamentos das linhas Roxa, Amarela, Verde, Vermelha e Branca, em que o relacionamento entre a professora e as crianças é a chave principal para o desenvolvimento do aprendizado.

Ao conhecer o aluno e a escola e nessas relações intervir de maneira a “mostrar-se” e “deixar-se ver” há o estreitamento das relações e a conquista da confiança entre os sujeitos para o processo de ensino-aprendizagem, sempre pautado na/pela convivência.

A professora iniciante que carrega a linha Roxa revela, nas reflexões do Grupo de Professoras Iniciantes, a marca que a alegria na escola representa para

sua formação, ao “... perceber a cooperação dos alunos e saber que dei conta de fazer a proposta pensada para aquele dia, ao pensar ‘é isso realmente que eu quero!’, quando a criança vem e fala que gosta muito de aprender com a gente!” (Roxa, Transcrição, 10/10/2012)

Nesse sentido a alegria na escola, mesmo descosturada, surge quando o professor ensina e mostra aos alunos sua participação na sociedade e que durante a história o homem não registrou só fracassos, mas lutas e avanços, quando o professor e os alunos refletem sobre a sociedade e vêem a possibilidade da continuidade de novos processos de mudança.

A alegria vem, em grande parte, da leveza com a qual se ensina e se aprende; vem da atenção àquelas perguntas que parecem fora do assunto, mas que vão capturar o aluno para um outro passeio pelos conteúdos, vem da percepção de que aquilo que se está estudando tem um sentido e uma aplicabilidade (mesmo não imediata). A alegria, em suma, é resultante de um processo de encantamento recíproco, no qual a transação de conhecimentos e preocupações não é unilateral. A sala de aula é, simbolicamente, um lugar de amorosidade; mas a morosidade não é um símbolo, é um sentir (...). (CORTELLA, 2206, p. 124-125)

Nesse sentido, gostar do que está fazendo é uma das maneiras pela qual a alegria existe na escola, já que ela também vem da leveza com a qual se ensina e se aprende, ou mesmo da atenção àquelas perguntas que parecem descontextualizadas com o assunto da aula, mas que revelam ao aluno a possibilidade de um aprendizado de outro conteúdo, mesmo que este não tenha reflexo imediato em relação aos conhecimentos compartilhados naquele momento.

Sendo assim, a linha Roxa ainda revela a alegria que sente ao perceber a “espontaneidade dos alunos nas falas na sala de aula, ao saber que eles estão participando da aula” (ROXA, Transcrição, 10/10/2012) o que revela à professora iniciante segurança em relação a sua atuação em sala de aula, pois de acordo com a participação das crianças consegue redimensionar as suas estratégias de ensino com maior autonomia ao tecer seu lugar de docente no próprio grupo de crianças.

Portanto, o professor deve mostrar que a cultura existe para servir de apoio às compreensões e ações humanas, que a alegria cultural é fortalecida ao existir o

enlace entre o racional e o afetivo, o que revela que é nas relações humanas que a cultura se realiza e se propaga entre os indivíduos.

A portadora da linha Amarela também traz movimentos de costura da alegria na escola quando sua atuação a faz lembrar os aprendizados advindos da Universidade:

Eu tive professores aqui [na Universidade] construindo conhecimento comigo que de alguma forma constituíram a minha ideia do que é ser professora e que me ajudaram a sustentar as situações na escola. Isso tudo porque tive professores apaixonados pela escola que me passaram essa paixão. (AMARELA, Transcrição, 13/06/2012)

A professora iniciante que carrega a linha Amarela revela que a criação e recriação do conhecimento histórico-cultural na escola não é pautado somente no ensino de conhecimentos prazerosos, mas, principalmente, em demonstrar alegria pelos conhecimentos que são pronunciados, ao mesmo tempo que mostra o diálogo estabelecido em parceria entre a Universidade e a escola para a preservação da alegria. Assim, quando a professora demonstra gostar daquele conhecimento compartilhado, ela interessa também o aluno, que pode não gostar daquilo, mas sabe-se que aprender o gosto também é fundamental para que se passe a gostar, uma vez que teve “...*professores apaixonados pela escola que me passaram essa paixão*”. (AMARELA, Transcrição, 13/06/2012)

No entanto, sabe-se que alguns professores, diante das condições de atuação na escola e do recebimento / acolhimento em relação a sua própria condição de iniciante que necessita de diálogo e auxílio nas vivências da escola, demonstram a não existência da alegria nesse ambiente multifacetado de significações:

“Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? (ALVES, 2006, p. 12)

Nesse sentido, caberia a escola mostrar parceria e valorizar o grupo de professoras iniciantes existente na escola, dando-lhe apoio, colaboração e solidariedade neste momento de transição em que está cheia de dúvidas, inseguranças e expectativas.

Vamos exagerar um pouco para obter um efeito reflexivo: é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixas, para a sala de aula, onde ficarão, quietinhas (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabando o intervalo, retornam melancólicas. Hora de ir embora porque terminaram as aulas ou faltou professor? Não querem; ficam pelos corredores e portões rindo, brincando, conversando. Precisamos despachá-los, pois adoram a escola. (CORTELLA, 2006, p. 117)

Quando a equipe da escola recebe e apóia a professora iniciante, tece com ela a possibilidade da alegria na escola logo no momento de sua chegada a este novo espaço / tempo de vivências tão sonhadas e desejadas pela professora-aprendiz-ensinante que também visualiza na escola a alegria das crianças nesse ambiente formativo.

...Quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: "Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!" (ALVES, 2006, p. 87)

Um acolhimento que muitas vezes não é realizado pela escola, como lembra em seus relatos a professora iniciante portadora da linha Amarela. No entanto, mesmo diante da sua "solidão" enquanto profissional recém-chegada na escola, compreendeu que seus princípios deveriam estar assegurados para o bem maior da alegria de ensinar e aprender:

Quando eu disse para a coordenadora que eu iria tentar sair com aquela turma difícil da sala para ver as plantações ao redor da escola,

junto com um inspetor, ela recusou a ideia. No entanto, fui e as crianças adoraram e se comportaram super bem. Foi um desafio conquistado em relação às crianças e em relação a minha postura firme de iniciante que enfrentou a coordenação. Uma iniciativa pequena e simples que motivou o restante das professoras em fazerem coisas diferentes em suas salas também. (AMARELA, Transcrição, 13/06/2012)

A situação vivenciada pela professora que carrega a linha Amarela dialoga com as demais linhas no sentido de acreditar que a alegria na escola é possível, mesmo descosturada muitas vezes por situações não planejadas, seja no envolvimento das relações pessoais ou na própria dinâmica da sala de aula, desde que ela adquira postura de participação na construção dessa possibilidade, na luta em relação aos princípios e metas a serem alcançados no processo pedagógico, demonstrando capacidade de intervenção na realidade educativa, com autonomia e humanização. Atitude que demonstra um contraponto com a situação de conforto e passividade:

(...) Infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam, É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (FREIRE, 1967, p. 44)

Como em toda relação afetiva, a alegria é conquistada com a dedicação, a confiança mútua entre professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, a possibilidade de erros e acertos e o prazer compartilhado em relação aos conhecimentos, o que mostra a participação efetiva de todos os envolvidos na dinâmica do cotidiano da escola para a construção de um lugar que privilegia cada vez mais as relações humanas, como tece a linha Amarela:

No final do dia a professora da aula sala batia na minha porta e perguntava o que eu iria dar amanhã e compartilhava comigo as

atividades. Isso foi muito importante naquele momento como iniciante. (AMARELA, Transcrição, 13/06/2012)

O compartilhamento de vivências, a alegria dos aplausos recebidos pelos alunos, o compartilhamento dos aprendizados construídos no coletivo (aprendizados tão grandes como os elefantes), a satisfação das propostas pedagógicas e a aproximação do relacionamento entre professora-aprendiz-ensinante revelam fragmentos de alegria que são costurados no cotidiano da escola e que constituem as amarras que fortalecem não somente o tecido, mas colaboram também com a ação decorrente de seu uso, ao alegrar aqueles que estiverem em contato com esta relação prazerosa de conhecimento e constitutividade.

6. *Amarrando alguns laços: possíveis lições*



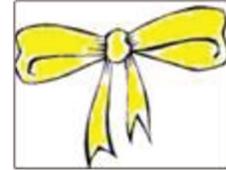
Diálogos



Primeira
experiência



Cumplicidade



Choque com
a realidade



Escola aventureira



Singularidade
humana



Inacabamento

Tela apresentada na Defesa da Dissertação

A mulher é. Existe, agora, tranquila. Sabendo ponto e trama, não se arranha mais em proezas desnecessárias. Vai, sabiamente, guardando peças de quebra-cabeças que encontra, ora jogadas aqui, ora enterradas ali...

(LACERDA, 2001, p. 159)

Diante de tantos (entre)laçamentos, bordados, tecidos e fios, desvendou-se o fiapo? Fez-se o laço?

Laço que é interpretado, laço que mobiliza, que se movimenta ao ser desmanchado, feito e refeito por múltiplas mãos e em todos os momentos que forem necessários para que sua composição seja cada vez mais inteira e singular.

A professora iniciante, ou como foi denominada em muitos momentos da pesquisa, a professora-aprendiz-ensinante e, agora, professora-pesquisadora-aprendiz-ensinante vê-se na tentativa de desvendar possíveis situações / aprendizados / lições / vivências que a ajudem a desvendar sua constituição e coloca-se como pesquisadora do seu cotidiano multifacetado em um tempo / espaço do qual ainda faz-se presente: a professora iniciante que se tornou mais experiente!

Nesse sentido, os eixos de análise reafirmam as marcas do tempo e das vivências como constitutivos dos aprendizados assumidos atualmente pelos professores iniciantes no cotidiano da escola: são fiapos de memórias e experiências que foram garimpadas, procuradas, sentidas para que a partir delas fossem reveladas as marcas dos processos de constituição dos sujeitos, seguindo a minha perspectiva.

Reafirmando tais marcas da cultura escolar: o sinal, as lições de casa, a porta da sala de aula e as atividades planejadas, o sentido do lugar da professora iniciante é dado pelo outro, pelo coletivo que forma a escola e por ela também é formado.

Das diversas lições que aprendo diariamente, seja com meus pares, com a orientadora desta pesquisa, com as crianças ou demais profissionais da escola e com ora o tecer e ora o costurar da pesquisa, busco depreender reflexões sobre o meu processo formativo no momento em que também sou formada por todos esses elementos que me rodeiam.

Em muitos momentos, vejo-me na incerteza das interpretações dos acontecimentos narrados / vividos / observados na escola e na pesquisa, já que elas são passíveis de mudança e, nesse sentido, coloco-me em questionamento

em relação aos apontamentos dos quais devo seguir para a realização das atividades cotidianas da escola, pois são muitas tramas, muitos caminhos e diversos laços possíveis de se firmar: vejo-me moça, vejo-me tecelã que também destece sua composição para tecer novamente novos sentidos que estejam firmes e façam sentido com o propósito final da constituição da trama.

Tecelã que construiu uma carreira bancária, como explicitado no Memorial, e que, em certo momento de sua vida, viu-se destecendo algumas escolhas para recomençar a tecer com mais segurança um sonho de vida de belos fios dourados que ia passando por entre os demais fios, num delicado movimento de constituição...

A Moça Tecelã

(COLASANTI, 2004).

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e o jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-los à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para a frente e para trás, a moça passava seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

- Uma casa melhor é necessária – disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes e pressa para casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

- Por que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal, o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- É para que ninguém saiba do tapete, - disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu:

-- Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Dos muitos horizontes percorridos para o ato de tecer da professora-aprendiz-ensinante, alguns fios foram desejados, tecidos e destecidos nos momentos em que era necessário recomeçar...

No movimento do fio que puxa fio, descobri alguns enlaces fortes dessa constituição. Enlaces que remetem ao caráter auto-formativo do processo de pesquisa que, no encontro do caminho da pesquisa com o caminho da escola, me formam professora iniciante e revelam sentidos de “Algo de que se lembre”, “Algo que o faça rir”, “Algo que o faça chorar” e “Algo de ouro”, assim como em toda história de uma professora tecelã: tecer o caminho para a escola.

Nesse sentido, das lições aprendidas e ainda em aprendizado – pois a formação é constante – consigo visualizar / sentir / apoderar-me daquelas que depreendem que o professor iniciante, como indivíduo que acaba de sair da academia para entrar na escola como profissional, sente-se muitas vezes, diante do emaranhado de situações vividas, a necessidade de diálogo sobre sua prática: de que maneira seus conhecimentos são valorizados? De que maneira conseguem se apropriar da prática?

Diálogo que pode ser estabelecido com o seu par ou com a orientação, mas desde que esta relação seja pautada na sensibilidade de que estamos em processo de aprendizado: o homem aprende na relação com o outro, no processo de vivenciar as situações nas quais está exposto, ressignificando sentidos ao que vivencia, pensa e lembra para a constituição da alegria do humano nas relações histórico-culturais, uma vez que a escola é o lugar de aprendizado para educadores e alunos.

6.1. Algo de que se lembre

As lembranças das professoras iniciantes em relação ao seu primeiro dia de aula como docentes são marcas eternizadas em suas carreiras profissionais.

A memória dessa experiência, os sentimentos aflorados, as primeiras impressões e sensações deste momento são costuras em que os outros enlaces vão se ajustando para a constituição de todo o tecido: são os primeiros nós de muitos outros arremates a serem costurados.

Assim, o rememorar não é datado e, nesse sentido, não pode ser categorizado como fator determinante do processo ensino-aprendizagem. As professoras em exercício também rememoram suas primeiras vivências na escola, seja como alunas ou como docentes.

A memória também nos constitui. A memória também demarca a experiência. A memória reafirma o aprendizado. A memória de iniciante ocupa um tempo e um espaço da memória da professora em exercício. E assim sucessivamente, no decorrer de toda a trama da vida.

A lembrança é uma passagem que é tecida e destecida entre os fios de vivência que buscam sempre o caminho do saber-fazer docente. Por isso, a lição costurada aqui é a de que a primeira experiência na sala de aula é fundamental para toda a trajetória do professor, visto que as condições, ações e repercussões dos primeiros momentos como docente influenciarão seu desejo de atuação (ou não) como profissional da educação. Tornar esse momento inesquecível, de

maneira positiva, possibilitará outras condições de constituição docente em que o “ajustamento interiorizado”, a “submissão estratégica” e a “redefinição estratégica” (LACEY, 1977 *apud* GARCÍA, 1999) sejam aparatos que auxiliem o bom desenvolvimento na relação da costura entre o professor e os alunos

6.2. Algo que o faça chorar

Deparei-me, no decorrer da pesquisa, com narrativas de professoras que revelaram situações frustrantes / tensas / conflituosas em relação ao início da docência, o que mais tarde foi entendido teoricamente como sendo o “choque com a realidade” em relação à transição de aluno para professor. Esse choque foi amenizado em relação à minha experiência ao ter ao meu lado esse parceiro que dialogava a todo instante sobre minha formação: uma oportunidade vivenciada em virtude do mestrado e da inserção privilegiada na escola.

Essas frustrações, que também são constitutivas do sujeito, tornam-se formativas na medida em que são problematizadas para a busca de novos sentidos do saber-fazer docente.

Nesse sentido, a universidade, ao acolher em seu espaço o professor iniciante, deve mostrar-se preocupada em não somente entender / acompanhar sua entrada na escola, mas possibilitar também que esse momento não seja motivo de ruptura crucial do professor iniciante em relação à docência, em virtude de experiências negativas desencadeadas por condições alheias a sua experiência e preparo.

Assim, o professor–aprendiz-ensinante é visto também como pesquisador que problematiza sua prática e busca aprendizados dos quais pode se pautar para que exerça sua docência de maneira a propagar seus princípios de justiça e igualdade em seu ato educativo.

A lição costurada aqui é a de que esse “algo que o faça chorar” muitas vezes é advindo do “choque com a realidade” que mostra não somente a ruptura da imagem do ser estudante para o ser profissional, mas também de

condicionantes da escola em relação a sua estrutura de trabalho, que desfavorece as condições de atuação do professor iniciante e o coloca em movimento de não somente aprender a lidar com as demais linhas, tecidos e agulhas, mas também a enfrentar as ausências desses aparatos para sua costura.

Portanto, a vida de professora iniciante pode ser bem mais dura e repleta de outras frustrações que não foram encontradas na presente pesquisa, mas que podem fazer parte da constituição de muitas outras professoras em início de carreira, uma vez que as marcas da escola são também formativas: o acolhimento, o diálogo, o envolvimento da equipe gestora e demais profissionais da escola em relação à professora iniciante são fundamentais para sua atuação e pertencimento na escola.

Nesse sentido, possibilitar ao professor iniciante, experiências formadoras que o faça chorar em virtude da emoção em estar na sala de aula tecendo e destecendo, com as crianças, o compartilhamento dos saberes humanos, torna-se significativo e disparador para novas atuações inesquecíveis. Para tanto, o auxílio dos demais profissionais da escola e da própria universidade, principalmente nos primeiros anos de docência do professor iniciante, vêm a tornar esse “choque” uma passagem de reflexão e crescimento.

Nessas condições, a troca de experiências, de reflexões, de questionamentos e de aprendizados em relação às tensões e contradições vividas na escola possibilitará, ao professor iniciante, colocar-se em um lugar externo à situação para refleti-la e problematizá-la, na tentativa do encontro de novos caminhos para uma atuação consciente do pertencimento na escola como docente em formação.

6.3. Algo que o faça rir

Também prazerosa, a experiência de estar na condição de professora-aprendiz-ensinante traz a alegria de olhar para o horizonte e encontrar inúmeras possibilidades de atuação e de caminhada crítica-reflexiva junto às crianças e demais sujeitos que formam o coletivo da escola.

É trançar os fios que são permeados por diversas mãos em diferentes contextos, espaços e tempos da escola, o que indissocia o afeto e a cognição na relação da curiosidade pelo conhecimento que causa a alegria, por ser viva e compartilhada em uma escola que acredita na vida.

Dessa forma, é possibilitar ao professor iniciante a escuta das crianças, seja através de questionamentos ou falas curiosas que não estejam naquele momento relacionadas com o conteúdo apresentado, mas que desperte na criança a alegria pela busca do conhecimento novo e prazeroso para sua vivência enquanto também pesquisadora do mundo.

Cabe salientar, então, que o arremate da lição, aqui realizado, é de que essa alegria, não mais descosturada, pois vivenciada no coletivo e de maneira compartilhada e respeitosa, deveria ser o impulso, desde a formação inicial do professor na universidade, para o aprendizado prazeroso, para a ascensão das curiosidades e investigações tanto do professor iniciante quanto dos alunos com as quais terá contato, para a construção de uma escola aventureira, que constrói o conhecimento sem o medo do risco, da procura inacabada pelo conhecimento e pela própria alegria da vida enquanto portadora de indivíduos inacabados que estão em constante formação: tecendo e destecendo sua constituição.

6.4. Algo que vale ouro

Partindo da interpretação de que o aprendizado profissional é constante, as narrativas possibilitaram a visualização de que o professor iniciante se coloca como profissional que está preocupado não somente em adquirir compreensões sobre situações e estratégias didáticas, mas também com o movimento da relação que é estabelecida entre os sujeitos.

Essa foi uma das lições valiosas que pude indiciar e das quais me apoderei com entusiasmo diante de tantas críticas que são ouvidas em relação à escola sobre a transmissão de conhecimentos que são realizadas sem que o professor compreenda o contexto de vida do aluno.

Outro laço que é aparentemente visível na educação, mas que se torna de grande importância para o professor iniciante, é saber (e não só saber, mas ver, ouvir e sentir) que sua atuação reflete significados diversos aos alunos – que (re)interpretam a todo instante as situações que são vivenciadas na sala de aula.

É importante reiterar a consciência de tais sentidos para que o professor iniciante realize sua reflexividade na/durante e após sua ação.

Vale ouro lembrar que o cotidiano é formado pelo relacionamento entre os indivíduos, em que cada um carrega consigo uma linha diferente que, alinhavada à outra, compõem o tecido. Essa singularidade humana é o maior ouro que cada um carrega dentro de sua bagagem pessoal e profissional: é a sua linha e o seu caminho que são alinhavados na dinâmica cotidiana da escola.

Valioso também é tornar consciente, mais uma vez salientado nesta Dissertação, agora nas lições aprendidas, de que professores e alunos tornam-se cúmplices uns dos outros na dinâmica da sala de aula. Na troca de olhares, na escuta atenta, na sensibilidade do toque, do carinho, da atenção entre todos os envolvidos que os espaços costurados são afrouxados ou apertados, deixam espaços vazios ou procuram formar um todo coletivo amalgamado de conhecimentos / experiências / vivências que poderão ser apreciadas por outros coletivos.

Assim, houve a compreensão de uma valiosa lição a ser costurada e arrematada nas diversas costuras que virão a tecer de que a experiência possui forte relação também com a identidade do professor e a construção de saberes, já que se refere a um processo histórico e temporal que torna-se recurso para a formação da personalidade do professor, mobilizado em sua trajetória profissional.

Finalmente (mesmo sabendo que este não é o fim) as lições são formativas / constitutivas do professor iniciante, que imerso no cotidiano da escola, ainda se arrisca a desvendar fiapos de contribuições para a sua formação e revela que esses fiapos o fazem sentir algo de que se lembra, que o fez rir, que o fez chorar e que vale ouro: elementos de sua constituição.

Ao arrematar a costura da pesquisa percebo que as limitações também encontradas no decorrer da trajetória da costura mostram o inacabamento dos possíveis aprendizados e caminhos costurados, como o número de professoras iniciantes para a elaboração do grupo de estudo, a limitação dos encontros e o tempo de duração de cada um deles em virtude de datas e horários que pudessem alocar todas as participantes.

Dessa forma, o diálogo com os autores referenciados na pesquisa possibilitou novos horizontes para as reflexões desencadeadas, bem como reafirmou as escolhas em relação aos questionamentos e propostas aos participantes da pesquisa, amarrando muitas linhas que encontravam-se emaranhadas e, quando destecidas, foram costuradas novamente com maior destreza e convicção no movimento da costura.

Reiterando o inacabamento, a pesquisa ainda possibilita a continuidade de um olhar para o estudo sobre o coletivo de professores e de uma comunidade de aprendizagem que acredita no professor como pesquisador do seu próprio contexto de formação, na busca de sensibilizá-los para a importância do ambiente, da interação e da reflexão em ação na escola, de maneira a transformar e favorecer suas práticas, ampliando seu contexto de formação e desenvolvimento.

Há laço mais valioso para esta tessitura do que aquele feito pelos fiapos que o constitui?

7. Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Que raio de professora sou eu?** 3ª Edição. Editora: Scipione. Série Diálogo. 1992.

_____. (Org.). **Meu Professor Inesquecível:** ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época; v.8.

_____. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.** Coimbra – Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº77, p.53-61, maio 1991.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação.** n.23, maio/jun/jul/ago 2003. pp. 62-74.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ARAGÃO, A. M. F. **Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente.** Tese de Livre-docência. Faculdade de Educação – UNICAMP. 2010. (não publicada).

AZEVEDO, Fernando de. **História de Minha Vida.** São Paulo. José Olympio Editora, 1971.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela.** 35ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.

_____. **Feito à mão.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência afinal?** Editora Brasiliense, 1993.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho.** Editora Vozes Ltda, 1999.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã.** São Paulo: Global, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 10ª ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Ver. Fac. Educ, São Paulo, v.23, n.1-2, 1997.

DUARTE, Newton. **A Formação do indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano: categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social.** 1992. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Trabalho e intersubjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cadernos Cedes, ano XX, n. 50, abril/2000. pp. 103-119.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002. pp. 5-22.

_____. Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. **Educação em Revista**, UFMG, n., p.01-17, dez. 2006.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** Ilustração: Julie Vivas. Editora: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 8ª ed. Traipu: Olho D'água, 1997.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, História e Tempo:** perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino da História. Cadernos do CEOM, Ano 21, n. 28. – Memória, História e Educação, 2006. pp. 15-30.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto Editora Ltda, 1999.

GERALDI, Corinta M. G. "*Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*". In **Proposições**, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural.** XIV ENDIPE. pp. 414-426.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. **Professoras e estagiários** – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. Pró-posições, v. 12, n. 2-3 [35-36], jul.-nov. 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIRST, Paul H. **O que é ensinar?** Journal of Curriculum Studies, vol. 3, n. 1. 1971, pp. 5-18. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. pp. 31-46.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens Geradoras**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. (Org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994. pp.35-85.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar**: imagens de limites e possibilidades da ação educativa. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Quem perde ganha**. Nova fronteira: Rio de Janeiro, 1985.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4). pp. 727-739.

MESHCHERYAKOV, Boris G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. Tradução de Gisele Toassa. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4). pp. 703-726.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. pp. 11-30.

OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do a cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4). pp. 741-756.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, Marciane Aparecida Santos. **A prática de estágio para os professores em formação**: sentidos dessa experiência. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

RIBEIRO, Nye. **Boi Zambu e o Musquitim de direção**. Ilustração: Fernando Hatsumura. Roda & Cia Editora. 2006.

SÁ-CHAVES, Idália. **Carregadoras de Sonhos**. V Seminário Fala Outra Escola, Unicamp, 2010.

_____. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da *praxis***. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Julho, 2002. pp. 81-189.

_____. (org). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Lisboa: Porto Editora, 2005. P. 121-131.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 63-92.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. da S. C. **Constituição da Reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Educação Temática Digital, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008. ISSN: 1676-2592.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Ilustração: Arthur Luiz Piza. Companhia das Letras, 1998.

SCHENKEL, M. H. B. Professor Reflexivo: da teoria à prática. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Lisboa: Porto Editora, 2005. Pp. 121-131.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNESP**. Saber Acadêmico, n. 08, dez. 2009. pp. 35-45.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene P. Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4). p. 757-779.

VARANI, A. (Org).; FERREIRA, C. R. (Org); PRADO, G. V. T. (Org). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução: Márcia Peleggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4). p. 681-701.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.