

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÍRIAN XAVIER**

**A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS DE VIDA**

**CAMPO GRANDE/MS  
2014**

**MÍRIAN XAVIER**

**A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS DE VIDA**

Tese apresentada como exigência final para  
obtenção do título de Doutora em Educação ao  
Curso de Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta  
Mello.

**CAMPO GRANDE/MS  
2014**

Xavier, Mírian

A aprendizagem profissional da docência de professores de ciências e biologia: um estudo por meio das histórias de vida / Mírian Xavier. - Campo Grande, 2014.

169 f.; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Lucrécia Stringheta Mello

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Centro/Campus do programa de pós-graduação.

1. Educação. 2. Iniciação à docência. 3. Formação de professores. 4. Professores iniciantes. I. Mello, Lucrécia Stringheta. II. Título.

MIRIAN XAVIER

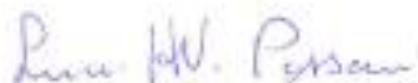
A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS E BIOLOGIA: Um estudo por meio das histórias de vida

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
como requisito final para a obtenção do título de Doutor

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello / UFMS



Profª. Dra. Lucia Helena Vandrúsculo Possari / UFMT



Profª. Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli / UCDB



Profª. Dra. Jucimara Silva Rojas / UFMS



Profª. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra / UFMS

Campo Grande - MS, 27 de março de 2014

*A minha família, em especial ao meu esposo Jonas e ao meu filho Davi, pelas longas ausências e pelos incontáveis “agora eu não posso”.*

## AGRADECIMENTOS

Certa vez eu li que ninguém escreve uma tese sozinho, pois uma pesquisa dessa natureza envolve diversas instâncias, instituições e principalmente diferentes pessoas. Após quatro anos de muito trabalho certifico-me dessa impossibilidade. Sem a ajuda da minha orientadora, dos componentes da banca, da minha mãe, pai, esposo, filho, amigos, tios, sobrinhos e primos, eu não seria capaz de chegar até aqui. Foi um trabalho em equipe e todos, de uma forma ou de outra, me ajudaram a vencer essa batalha. Por esse motivo, eu agradeço...

Á Javé, Oxalá, Alá, Guaraci, Deus ou qualquer outro nome que atribuem a essa energia, graça ou força e que me conduziu até aqui.

A minha orientadora Lucrécia Stringhetta Mello, pelas conversas, sugestões, amizade, enfim, pela valiosa orientação.

As professoras da banca por terem gasto seus preciosos tempo com minha pesquisa, realizando uma leitura cuidadosa e tecendo relevantes contribuições.

A todos os professores do programa, que de alguma forma contribuíram para minha formação, em especial a professora Jucimara Silva Rojas, pela convivência mais próxima, pela confiança depositada em mim e por ter sempre um olhar, uma palavra e um gesto de amizade.

Ao meu pai Generoso Xavier e a minha mãe Maria Conceição Xavier, a quem devo o que sou, por terem reconhecido minha competência e terem me dado condições emocionais, estruturais e financeiras para conclusão desta tese. Obrigada pelas silenciosas orações e pela eterna torcida.

Ao meu esposo Jonas Roberto Marque, obrigada pela paciência, por me proporcionar momentos de paz e tranquilidade, sem crises ou cobranças. Você sempre acreditou mais na minha capacidade do que eu mesma; sem a sua força eu não seria capaz.

Ao meu filho Davi, primeiro perdão pelos tantos “depois”, “a mamãe está trabalhando”, “agora não”. Agradeço pela sua existência, por você acreditar que um dia a mamãe terminaria “o livro”. Meu filho amado, tenha certeza, você é a razão de tudo isso.

Aos meus colegas de viagens Care, Luiz e Paulo, pela interminável estrada e pelas longas conversas sobre tudo e todos, mas que sempre acabavam com alguma receita culinária.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Memórias de Formação: identidade e cultura (GEMFIC).

A UEMS por ter concedido o afastamento destinado a minha formação.

As minhas parceiras de longas datas Giani, Jane, Selene, Suelise e minha irmã Diléia, por cuidarem de mim, por me transmitirem coragem, por escutarem minhas dores e secarem minhas lágrimas. Acreditem, vocês foram fundamentais nesse processo.

As minhas amigas de coração que me socorreram nas horas de angústia e desespero, mas também nos prazerosos almoços, passeios e eventos. Stella, obrigada pela companhia diária e pelas orações de conforto e pelas palavras de coragem; Celinha, que me ensinou muito sobre ética e profissionalismo, e Paty, pela amizade incondicional, pela ajuda com a “quase impossível” metáfora e pelo exemplo de como ser altruísta.

Aos professores e professoras novatos, sujeitos da minha pesquisa, Rodrigo, Maria, Diliris e Karina, que se colocaram prontamente dispostos a me ajudar, relatando detalhadamente suas histórias de vida. Obrigada pela confiança depositada em mim, por compartilhar suas angústias, dificuldades e conquistas nesse momento tão singular que é o início da docência. Tenham certeza, vocês também ajudaram a me entender como profissional que se mantém em construção.

A todos e todas que, de uma forma ou de outra, acreditam e lutam por uma educação de qualidade e igual para tod@s.

A você, que esteve comigo nessa caminhada, nos momentos alegres ou tristes, de perto ou de longe, o meu eterno agradecimento. Foi uma honra compartilhar com você esse turbilhão de sentimentos que envolveu a elaboração desta tese. Por essa razão, peço licença a Carl Sagan e afirmo: “Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com você”.

*Tua caminhada ainda não terminou.  
A realidade te acolhe dizendo que pela frente o horizonte da vida necessita de tuas palavras e do teu silêncio.  
Se amanhã sentires saudades, lembra-te da fantasia e sonha com tua próxima vitória.  
Vitória que todas as armas do mundo jamais conseguirão obter, porque é uma vitória que surge da paz e não do ressentimento.  
É certo que irás encontrar situações tempestuosas novamente, mas haverá de ver sempre o lado bom da chuva que cai e não a faceta do raio que destrói.  
Tu és jovem.  
Atender a quem te chama é belo, lutar por quem te rejeita é quase chegar a perfeição.  
A juventude precisa de sonhos e se nutrir de lembranças, assim como o leito dos rios precisa da água que rola e o coração necessita de afeto.  
Não faças do amanhã o sinônimo de nunca, nem o ontem te seja o mesmo que nunca mais.  
Teus passos ficaram. Olhes para trás... mas vá em frente pois há muitos precisam que chegues para poderem seguir-te.*

Charles Chaplin



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como se dá o processo de constituição da docência dos professores de ciências e biologia em início de carreira. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa e as histórias de vidas como instrumento de coleta de dados, que se mostraram capazes de desvelar ações e saberes dos professores, ao mesmo tempo em que retomaram e refletiram sobre suas concepções e práticas. A coleta das histórias de vidas ocorreu durante o último semestre de 2011 e o primeiro de 2012. Participaram do estudo quatro professores de Ciências e Biologia (Rodrigo, Maria, Karina e Diliris) com menos de cinco anos de carreira docente que atuavam nos municípios de Taquarussu, Glória de Dourados, Itaporã e Dourados, localizados na região da Grande Dourados, MS. Os dados foram organizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, que permitiu elaborar duas categorias: “Tempo de transição: do ingresso na escola a formação universitária” e “Tempos de desafios: o início da docência”. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem da docência se dá em diferentes contextos formativos e a partir de fontes complexas, caracterizando-se como um processo longo e contínuo que se inicia durante a infância e permanece após o ingresso no magistério, sendo o exercício da docência requisito fundamental para consolidar a constituição do ser professor. Dessa forma, a constituição da docência dos professores de Ciências e Biologia ocorre no seio da família e dos amigos, pela influência de antigos professores, dos saberes disciplinares construídos na universidade, a partir de livros didáticos e de cursos de formação continuada, na convivência com alunos e demais atores da escola e, por fim, nas situações de conflitos vivenciados no dia a dia da escola. Entender que o “se tornar professor de Ciências e Biologia” ultrapassa os limites da graduação é fundamental para alargar os horizontes em busca de uma formação inicial que dê condições para o graduando construir conhecimentos, atitudes e habilidades, de forma que seu ingresso no magistério aconteça de maneira menos difícil e solitária.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Formação de professores. Professores iniciantes.

## ABSTRACT

This work aims to understand how the process of teaching constitutes itself to the biology and science teachers at the beginning of their careers. The methodological approach was qualitative research and life histories as an instrument of data collection, which proved capable of revealing actions and knowledge of teachers while they returned and reflected on their own concepts and practices. The collection of life stories occurred during the last half of 2011 and the first half of 2012. The participants were four Science and Biology teachers (Rodrigo, Maria, Karina and Diliris) with less than five years of teaching career who worked in the municipalities of Taquarussu, Glória de Dourados, Itaporã and Dourados, located in the Grande Dourados region, MS area. Data were organized and analyzed with the content analysis technique, it allowed the establishment of two categories: "Transition time: from school entry to university education" and "Challenge times: the beginning of teaching profession". The results evidenced that learning of professional teaching occurs in different educational contexts and from complex sources, characterized itself as a long and continuous process that begins during childhood and remains after the entry into professional teaching, and the practice of teaching become a fundamental requirement to consolidate the constitution of being a professional teacher. Thus, the establishment of teacher's professional teaching of Science and Biology occurs within the family unit plus friends, influence of former teachers, university disciplinary knowledge built from textbooks and continuing education courses, in coexistence with students and other school stakeholders, and finally, in conflicting situations experienced in school day-to-day. To understand that the "become teacher of science and biology" is beyond the limits of graduation is necessary to broadening the horizons searching the initial training that can give conditions for the graduating build knowledge, attitudes and skills, so that their entry into professional teaching happens in a less difficult and lonely way.

Keywords: Early Years of Teaching. Teacher training. Beginning teachers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	53
Quadro 2 - Artigos publicados nos periódicos indexados no SciELO, a partir das palavras-chave “iniciação a docência” e “professores iniciantes”.....	56
Quadro 3 - Artigos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC).....	57
Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise.....	89
Quadro 5 - Características dos sujeitos da pesquisa.....	95

## LISTA DE TABELA

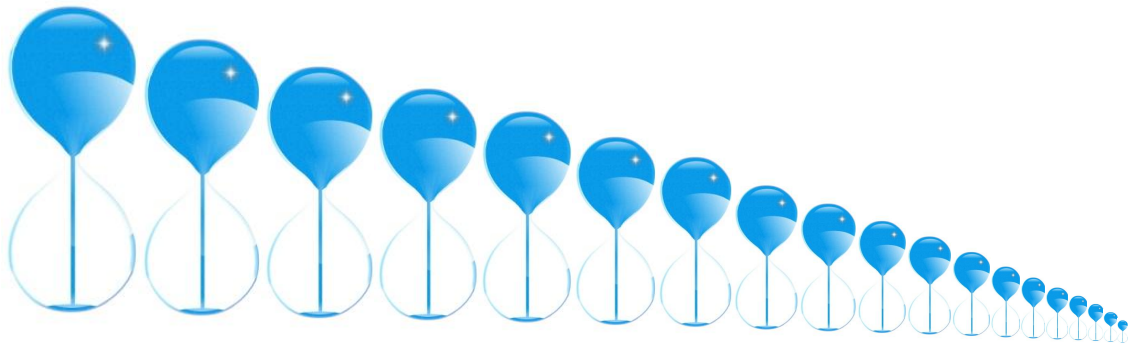
Tabela 1 - Artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).....	58
---	----

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENPEC	- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
GTs	- Grupos de trabalhos
MEC	- Ministério da Educação
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC/SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
UEB	- Universidade do Estado da Bahia
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>TEMPO DE COMEÇAR.....</b>	<b>13</b>
<b>1 TEMPO DE BUSCAR PARCERIAS: FORMAÇÃO DOCENTE E INICIAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>31</b>
1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
1.1.1 A educação no contexto atual: implicações no campo da formação docente.....	34
1.1.2 Saberes docentes: do pessoal ao programático.....	40
1.1.3 O professor como profissional reflexivo.....	44
1.2 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA.....	49
1.2.1 As tendências das pesquisas sobre iniciação à docência no Brasil.....	52
1.2.2 Iniciação à docência.....	59
1.2.3 Programas de inserção a docência.....	63
<b>2 TEMPO DE BUSCAR CAMINHOS: DA PESQUISA PENSADA A PRÁTICA REALIZADA.....</b>	<b>69</b>
2.1 A LINHA METODOLÓGICA: ABORDAGEM QUALITATIVA.....	70
2.2 HISTÓRIAS DE VIDA: UM INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS...	71
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	79
2.4 A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	82
2.5 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	86
<b>3 TEMPO DE TRANSIÇÃO: DO INGRESSO NA ESCOLA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....</b>	<b>91</b>
3.1 O PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS.....	93
3.2 A TRAJETÓRIA PRÉ-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	97
3.3 NOS MEANDROS DA ESCOLA BÁSICA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS..	101
3.4 TEMPO DE ESCOLHA: A DEFINIÇÃO PELO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	108
<b>4 TEMPO DE DESAFIOS: O INÍCIO DA DOCÊNCIA.....</b>	<b>118</b>
4.1 VIVENDO E APRENDENDO A DOCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS, PREOCUPAÇÕES E DIFICULDADES INICIAIS.....	122
4.2 O CHÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE REFLETIR E APRENDER COM A EXPERIÊNCIA.....	128
4.3 ISOLAMENTO E SOLIDÃO: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	134
<b>TEMPO DE DESPEDIDA.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>165</b>



## TEMPO DE COMEÇAR

*De que são feitos os dias?  
De pequenos desejos,  
vagarosas saudades,  
silenciosas lembranças.*

*Entre mágoas sombrias,  
momentâneos lampejos:  
vagas felicidades,  
inatuais esperanças.*

*De loucuras, de crimes,  
de pecados, de glórias  
do medo que encadeia  
todas essas mudanças.*

*Dentro deles vivemos,  
dentro deles choramos,  
em duros desenlaces  
e em sinistras alianças...*

Cecília Meireles

De que é feita uma tese?

De desejos e lembranças, de felicidades e esperanças, de saudades e mágoas, de loucuras e glórias, de erros e acertos, de dúvidas e certezas, de gritos e silêncios.

Assim se constrói uma tese, dia após dia, anos após anos... Dentro dela vivemos, dentro dela choramos, dentro dela sorrimos. Deparamo-nos com momentos de lampejos, mas também com longos dias de inércia.

Em duros desenlaces, entre escolhas constantes, em uma busca persistente surge a necessidade de revirar nossos guardados e voltar ao passado, pois, depois de tantos anos, hoje volto ao tempo do mestrado e percebo que aquele momento me ajudou a entender como ser uma “boa” professora, como atuar na docência de forma que o ensino resultasse em

aprendizagem. Mesmo que em alguns momentos esse objetivo não fosse atingido de forma plena, as construções realizadas me proporcionavam condições para eu refletir, analisar situações e, conseqüentemente, entender o contexto e os fatores envolvidos durante o processo.

Entretanto, durante o doutorado, a viagem foi mais profunda, o tempo foi maior e o percurso mais longo e mais distante. A busca de sentido foi necessária, desequilíbrios foram maiores, reorganizações mais intensas e complexas foram indispensáveis. Na dialética com os sujeitos e com os autores, eu me entendi como pessoa, professora claro, mas como pessoa que se constrói no e com o outro.

As marcas que carrego, tanto pessoal como profissional, foram desveladas durante o processo de escrita da tese e, por essa razão, constituíram uma experiência formadora. Compreender os saberes, as experiências, as singularidades e a subjetividade dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira fez-me buscar o sentido de ser real, de ser humana e que só por isso também erra e tem o direito de não ser perfeita. Em um processo constante de formação e ainda buscando compreender minha incompletude como pessoa, professora e pesquisadora, é que proponho desenvolver uma investigação sobre os caminhos da aprendizagem da docência.

Após dez anos atuando em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas e, portanto, participando diretamente da formação inicial de vários professores, pude constatar que os professores de biologia, em início de carreira, se deparam com diversas dificuldades e que o entusiasmo, característico desse período, acaba sendo ofuscado pelos sentimentos de medo, insegurança e isolamento.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 113), o início da docência é caracterizado pelo “período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem transição de estudante para professores”. Nesse momento é que ocorre o primeiro contato com a situação real de sala de aula e, por essa razão, é dotado de características próprias, em que são construídos as principais marcas da identidade e o estilo do professor, caracterizando-o profissionalmente por toda sua carreira.

Para Huberman (1995), o início da docência é um período de descoberta e sobrevivência. O período de descoberta relaciona-se com o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade, por se sentir colega em determinado corpo profissional. Já a sobrevivência está relacionada à complexidade da situação profissional, à distância entre os ideais e realidades cotidianas de sala de aula, à relação pedagógica e transmissão de conhecimentos, à oscilação entre relações

demasiadamente íntimas ou distantes, à dificuldade com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, entre tantas outras. Verifica-se, também, que os dois aspectos são vividos em paralelo, mas, é o segundo, o da descoberta, que permite suportar o primeiro.

Segundo Guarnieri (2000, p. 14), “a construção da profissão docente passa por assumir situações difíceis e de aceitar as determinações da instituição escolar. Neste sentido, o impacto da realidade é forte e colabora para a insegurança, sensação de fracasso e impotência frente aos problemas postos pela prática”. Esses sentimentos são resultado de uma formação fundamentalmente teórica, que, na maioria das vezes, não possui nenhuma relação com a prática cotidiana nem com os conhecimentos prévios dos professores sobre o seu ofício.

Zeichner (1995) afirma que todas essas dificuldades refletem uma forma de aprender a ensinar que começa muito antes de os alunos frequentarem os cursos de formação de professores; por isso, os cursos de formação inicial devem ter em conta esses conhecimentos prévios dos professores e ajudá-los a elaborar concepções mais apropriadas. Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação docente coloquem seus graduandos em contato real com as situações de ensino, que possibilitem dar respostas às novas situações de incertezas e indefinições.

Dessa forma, “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Considerando, portanto, que a prática apresenta características ambíguas e instáveis, o professor em início de carreira logo percebe as insuficiências de sua formação e passa a estabelecer relações não apenas com os conhecimentos adquiridos na formação, mas, também, com os saberes provenientes do seu processo de escolarização e que, por sua vez, está ligado a sua história de vida.

Assim, o professor em início de carreira vai construindo sua prática a partir da sua “história de vida, de suas representações, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais” (TARDIF, 2002, p. 232). Ou seja, ao longo da sua trajetória de vida, o professor vai desenvolvendo aprendizagens e construindo saberes que permearão sua ação pedagógica nos primeiros anos de docência.

Tardif (2002) afirma ainda que em toda atividade profissional é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é por meio de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e



desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. Interessar-se pelos saberes dos professores é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais.

Diversos pesquisadores, como Marcelo Garcia (1999), Mizukami (2002, 2004), Guarnieri (2000) e Huberman (1995), Tancredi (2009) Veenman (1984), entre outros, trabalham no sentido de encontrar caminhos que resultem em uma formação inicial voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias que auxiliem os professores no início da docência a entender e resolver seus problemas da prática. Entretanto, ainda não foi possível elaborar um quadro teórico consistente para organizar essa área do conhecimento, e isso se dá pela complexidade que envolve todo o processo de formação docente.

Importante ressaltar que neste estudo entendemos a formação de professores como

[...] uma área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Acreditamos, também, que a formação de professores é um processo contínuo, que deve: integrar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; estar ligada ao desenvolvimento organizacional da escola; ser capaz de integrar os conteúdos acadêmicos e disciplinares com a formação pedagógica dos professores; integrar teoria e prática; procurar isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva e, finalmente, se basear nas necessidades e interesses dos participantes - que se refere ao princípio da individualização, conforme propõe Marcelo Garcia (1999).

Sendo, portanto, a formação de professores um processo que antecede e perdura durante seu desenvolvimento profissional, é importante considerar a necessidade de estabelecer um “fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial e continuada e as experiências vividas” (MIZUKAMI, 2002, p. 16). Para a autora, a reflexão seria o elemento capaz de estabelecer esses nexos.

Dessa forma, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve garantir aos profissionais da educação instrumentos para que eles possam refletir não apenas sobre as teorias produzidas fora da sala de aula, mas, também, que desenvolvam suas teorias à medida que reflitam sobre suas ações em busca de uma mudança da prática.

Nesse sentido, esta pesquisa proporcionou para mim momentos de reflexão, uma vez que oportunizou o retorno às minhas memórias, experiências e aprendizagens relacionadas à vida pessoal e profissional. Ao mergulhar no passado, percebi que minha história de vida, meus dilemas, medos e insegurança somaram-se com as demais memórias dos sujeitos dessa pesquisa. São situações que se cruzam, se assemelham, mas que também permitem lançar luz sobre os múltiplos fatores que influenciam o complexo período da aprendizagem da docência.

Com essa compreensão, busco a seguir, descrever um pouco da minha caminhada enquanto ser inacabado que procura sempre novas descobertas e aprendizagens, pois, já dizia Paulo Freire (1997), ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social da qual tomamos parte.

### **O meu lugar, o meu tempo e o meu espaço.**

*Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar as palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.*  
Cora Coralina

Não sei por onde começar, nem o que relatar. Em um primeiro momento cheguei a acreditar que essa seria uma etapa breve e que superaria com facilidade. Enganei-me, era mais um momento difícil e solitário em que eu deveria olhar para o meu passado e revirar o baú das recordações e emoções. Reconstituir lembranças de um tempo vivido. Sim, era um convite a resgatar as experiências passadas.

Dessa forma eu fui reunindo fatos, analisando situações, rememorando episódios. Então voltei a Sartre e me questioneei: “O que eu fiz com o que fizeram de mim?” Reuni força, coragem e, como Manoel de Barros, me transformei em uma caçadora de infância. Com a enxada às costas, comecei a cavar no meu quintal os vestígios da menina que fui. E assim

surge a primeira lembrança. É o trajeto que ligava minha casa à escola. Era década de 1970, eu deveria ter uns quatro anos de idade, morávamos em um pequeno vilarejo na área rural do município de Glória de Dourados, Mato Grosso do Sul. Minha casa era a sacristia da igreja católica, e a escola localizava-se no terreno ao lado. Meus pais eram professores e trabalhavam nessa pequena escola em que eu e minha única irmã fomos criadas e educadas. Sempre vivi no ambiente escolar, por meus pais serem professores e pela escola se localizar no quintal da minha casa.

Ingressei na primeira série com seis anos de idade. A professora Maria era minha mãe e não tive problema relacionado à aprendizagem, pois já estava alfabetizada. Não consigo recordar de nenhum fato marcante dessa época, lembro-me apenas que minha mãe tratava os alunos com carinho, tinha muita paciência, procurava me tratar como igual aos demais alunos e era considerada uma ótima alfabetizadora. Mas, eu nunca sabia como chamá-la durante as aulas, se de mãe ou de professora.

Ao contrário, nem me lembro do nome da minha professora da segunda série. Recordo-me apenas que ela era brava, gorda, usava batom vermelho e fumava durante as aulas. Nesse período, recordo-me com detalhes das carteiras de madeira onde sentávamos em dupla para estudar. Como elas eram altas, eu tinha muita dificuldade para nelas me sentar e minhas pernas ficavam balançando sem alcançar o chão. Com muita frequência, meu lápis caía no chão e, toda vez que isso acontecia, a professora brigava comigo; descer da carteira era um sufoco. Penso que isso atrapalhava a aula e a professora não tinha muita paciência.

Na terceira série, minha mãe voltou a ser minha professora. Então, tudo voltou ao normal. Eu estava novamente no paraíso. Dessa época, eu me lembro de ajudar alguns colegas que apresentavam dificuldades. Em casa, meu pai ensinava as operações matemáticas utilizando as tábuas das paredes de nossa casa. Os dois, meu pai e minha mãe, eram considerados bons professores, mas, nessa época, eles ainda estavam cursando o magistério que era oferecido apenas nas férias na cidade de Fátima do Sul, em MS. Durante os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, mudávamos para a casa da minha vó que morava na mesma cidade onde era oferecido o magistério e eles ficavam estudando em período integral durante esses meses. Tenho lembranças deles com livros e cadernos estudando e fazendo trabalhos, tanto no período do magistério, quanto no período em que cursaram pedagogia, também curso vago em uma faculdade privada localizada no interior do Estado de São Paulo.

Na quarta série, meu pai foi meu professor. Ele era bravo, rígido e os alunos tinham muito medo dele. Depois disso, minha mãe não foi mais minha professora, entretanto meu pai foi meu professor de matemática da quinta a oitava série.

Não me recordo dos meus professores de ciências desse período, muito menos das aulas ou qualquer fato marcante relacionado a essa disciplina, diferentemente do ensino médio, pois eu admirava muito minha professora de biologia. Seu nome era Magda e ela foi minha professora de Biologia, Matemática e Física por todo o ensino médio. Eu me identificava com ela, suas aulas eram boas e ela dominava o conteúdo e exigia muito dos alunos, sentia-me desafiada a estudar cada vez mais.

Importante destacar que fiz o ensino fundamental em uma escola estadual localizada na zona rural, e o ensino médio, em outra escola estadual, localizada na área urbana da cidade de Glória de Dourados. Eu continuava morando no sítio e o transporte dos alunos para a cidade era por meio de um ônibus disponibilizado pela Prefeitura. O ensino era noturno; na verdade, frequentei o ensino noturno desde a sétima série, pois não tinha outra opção de horário.

Um fato que marcou logo de início o meu primeiro ano do colegial está relacionado a minha primeira prova de biologia, pois eu não consegui tirar uma nota satisfatória, então, a professora Magda me chamou, disse que eu era capaz de me sair melhor, mandou estudar novamente, pois ela faria uma nova avaliação. O conteúdo eram organelas celulares, uma apostila mimeografada de duas páginas, frente e verso. Estudei muito e consegui recuperar minha nota. Marcou-me o fato de ela ter me dado uma segunda oportunidade, de ter acreditado na minha capacidade.

Fato diferente aconteceu com minha professora de química, que, logo no primeiro dia de aula, entrou na sala e falou para todos os alunos em voz bem alta: “Bem se vê que dessa sala não sai nenhum aluno com doutor na frente do nome”. Claro que não cheguei até aqui apenas movida por esse desafio, mas nunca me esqueci desse fato e já até pensei em dedicar a minha tese para ela.

Não tive problemas de aprendizagem ou de relacionamento durante o ensino médio, mas a professora de história – Raquel – também me marcou positivamente. Lembro-me das suas aulas, da facilidade que tinha em relacionar os fatos, da forma lógica e fácil como apresentava o conteúdo. Eu ficava encantada, sempre quando vou ensinar um conteúdo novo penso em como ela faria.

Durante esse período do ensino médio, eu pensava muito em fazer uma graduação, queria ter um curso superior, ter minha independência financeira e, mais ainda, sair do sítio onde morava, eu não me via envelhecendo naquele lugar. Estudava muito, meu quarto sempre foi cheio de fórmulas e lembretes colados por toda a parte, meu objetivo era ser aprovada no vestibular.

Sempre desejei cursar Farmácia, mas tinha consciência das minhas limitações, ensino público, noturno... Então, decidi me inscrever para o vestibular de Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois tinha mais chances de ser aprovada. Como meu pai era professor de Matemática, ele queria que eu fizesse Matemática, então, me inscrevi também nesse curso no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), uma instituição privada localizada no município de Dourados, MS.

Fui aprovada nos dois vestibulares, mas as aulas do curso de Matemática iniciaram primeiro e eu comecei a cursá-lo e acabei gostando. Cheguei a ir à UFMS para desistir da Biologia, mas uma funcionária da secretaria do curso não permitiu, alegando que era uma instituição federal e que me arrependeria se fizesse isso. Então, me matriculei e frequentei por um ano os dois cursos, e, no final, já tinha me apaixonado pela Biologia e acabei desistindo da matemática. Nessa época, eu já havia saído do sítio e dividia uma quitinete com outras estudantes, em Dourados.

Lembro-me que no período da graduação, eu ficava muito tempo nos corredores da universidade, não agradava o fato de ter que “assistir a aulas”, não entendia muito o que os professores falavam, explicavam, e tudo aquilo não fazia muito sentido para mim. Eu aprendia mesmo era estudando sozinha, com os livros, passava horas na biblioteca, fazendo resumos, esquemas, e era assim que eu aprendia, relacionando. Dessa forma, nunca tinha problemas com notas, sempre ficava entre os melhores alunos, era aprovada sem exames. Outro fato era que, por ser um curso novo, acarretava a falta de muitos professores.

No primeiro ano da graduação, trabalhei como bolsista no laboratório de Biologia geral, mas o estágio era de apenas um ano. No segundo ano, trabalhei como vendedora em uma empresa de cartão de crédito, depois a empresa faliu e fiquei desempregada novamente.

No terceiro ano da graduação, resolvi que iria dar aula. Foi difícil encontrar uma escola que me aceitasse, pois, além de estar na faculdade, eu tinha uma cara de criança e acho que isso não inspirava muita confiança. Depois de muitas andanças, consegui aulas de Química no Ensino Médio, noturno, em uma escola estadual na periferia de Dourados. Dessa forma, ia para a faculdade de manhã, preparava aulas à tarde e dava aulas à noite.

Estudei muito para dar aula de Química, queria estar preparada para qualquer dúvida dos alunos e lembro-me claramente do primeiro dia em que entrei na sala de aula. Suava frio, estava com medo, muito medo, não dos alunos, mas de não conseguir fazer com que eles entendessem o conteúdo da disciplina.

Então, alunos de outras turmas, cortaram a energia elétrica da escola e o vandalismo se instaurou. Era aluno gritando, carteira voando, cadernos sendo rasgados. Eu não sabia como

reagir naquela situação, eu não estava preparada para aquilo, não conseguia decidir se ficava ou se saía da sala. Então, um aluno gritou para eu ir para a sala dos professores e assim o fiz. Senti-me derrotada por não conseguir resolver aquele problema. Minha função docente estava sendo colocada em cheque.

Depois disso, não houve mais nenhuma situação de vandalismo e eu fiquei amiga dos alunos, esforçava-me para fazer com que eles aprendessem química, apenas não respondia a questões relacionadas a minha idade, pois tinha apenas 19 anos e muitos deles eram bem mais velhos. Eu tinha vergonha da minha idade, queria passar uma imagem de pessoa madura e responsável.

Naquela época, eu tinha uma preocupação exagerada com o conteúdo de ensino, preparava um volume grande de conceitos e atividades para uma aula e quase sempre não era possível trabalhar tudo o que havia planejado, ou seja, eu não sabia dosar o tempo de uma aula. Por vezes, acabavam o conteúdo, as explicações e ainda restava muito tempo para finalizar a aula, não sabia o que fazer e me sentia perdida. Por essa razão, a frustração era frequente, acreditava não ser capaz de ensinar meus alunos, porque, nesse caso, a quantidade de conteúdo era priorizada.

Trabalhei nessa escola por apenas um semestre e assim como acontecia com outros professores convocados, uma professora concursada chegou e assumiu minhas aulas, e eu fiquei desempregada até o final desse mesmo ano.

No quarto ano da faculdade, assumi aulas em outra escola estadual de Dourados, agora em uma região central da cidade. Também assumi aulas de química no ensino noturno, mas minha lotação mudava sempre que aparecia um professor efetivo. Na verdade, eu era apenas um “quebra-galho” da escola. Onde faltava, professor eles me colocavam. Eu ficava sempre com as piores turmas, as mais difíceis, mais indisciplinadas, mas eu não via problema nisso, minha preocupação era fazer com que os alunos aprendessem.

Recordo-me que quando fui conversar com a diretora da escola, na época era a professora Salete de Educação Física, eu entrei na sala da direção e ela me perguntou: “Mas cadê a professora de química?” E eu respondi: “sou eu”. Ela começou a rir, sem parar, ela ria, mas acabou tendo que me aceitar; penso que naquele momento ela não tinha muitas opções.

Contudo, o que realmente me incomodava naquela escola era o fato de os professores antigos não me aceitarem. Não sei se isso era real, ou imaginação minha, mas eu não me sentia bem na sala dos professores, acho que eu tinha mais cabeça de aluna do que de professor. Certa vez, durante o intervalo, entrei na sala dos professores e me sentei na primeira cadeira que encontrei vazia. Depois de certo tempo, se aproximou uma professora e

disse: “Essa cadeira é minha”. E eu, na minha infinita ingenuidade, respondi prontamente: “Como assim, sua?” E a professora respondeu: “É minha, eu sento nessa cadeira há mais de dez anos”.

Depois desse fato, eu entendi quem dava as cartas. Eu era apenas uma novata, convocada que tinha que aprender as regras do jogo. Para aqueles professores, muito provavelmente, eu não estaria ali no próximo bimestre ou no próximo ano. Não me sentia fazendo parte daquele corpo de profissionais, por essa razão, durante o intervalo, eu ficava nos corredores ou na cantina conversando com os alunos. Dessa forma, fui criando uma relação de amizade e cumplicidade entre nós, o que facilitava o convívio dentro da sala de aula. A título de curiosidade, eu permaneci nessa escola por mais dez anos.

Lembro-me que, certa vez, o inspetor de alunos praticamente me arrastou para fora da escola, porque eu estava circulando pelos corredores sem uniforme, obrigatório para os alunos. Em outra situação, um funcionário da secretaria da escola pediu que eu me retirasse da sala dos professores, pois ali não era lugar para aluno. Somados, todos esses fatos contribuíram para que eu me afastasse dos professores e me tornasse muito amiga dos alunos. Eles me respeitavam e gostavam de mim, eu fazia questão de chamá-los pelos nomes, e, dessa forma, íamos construindo uma relação de amizade e respeito.

Mas não era só amizade, eu estudava muito para dominar o conteúdo e fazer com que os alunos aprendessem. Esse meu esforço refletiu em uma atividade desenvolvida na escola em que os alunos tinham que avaliar os professores e, assim, os alunos só teceram elogios com relação a minha atuação docente; eu fiquei muito feliz e comecei a perceber que minha dedicação estava dando resultados. Pode ser coincidência ou apenas impressão, mas; depois desse acontecimento; eu me senti mais segura para ficar na sala dos professores. Eu me senti docente. Parece que esse fato delimitou a “era aluna” da “era professora”.

Só depois de concluir a graduação foi que consegui aulas de Biologia, mas ainda para as turmas que haviam “sobrado” depois da lotação dos professores efetivos. Eu estudava muito, tinha a impressão que nunca havia estudado aqueles conteúdos na universidade, tudo era novo e eu tinha que estudar durante o dia todo para dar uma boa aula à noite.

E foi a preocupação em ser uma boa professora que me moveu ao Mestrado em Educação. Embora minha formação tenha sido na área biológica, nunca pensei em fazer uma pós-graduação na área de botânica ou zoologia. Eu era professora e queria ser uma boa professora, meu objetivo era a aprendizagem dos alunos.

O Mestrado fez-me entender algumas questões relacionadas ao sistema educacional e ao processo de ensino-aprendizagem, mas, quando voltei para a sala de aula, sentia-me muito

frustrada por não conseguir colocar em prática aquilo que havia aprendido em teoria. O número de aula, de alunos por sala e de disciplina fora da área de formação impossibilitavam-me colocar em prática, pelo menos em parte, o que eu havia estudado no Mestrado.

Depois do Mestrado, fui aprovada em primeiro lugar no concurso público estadual para professores de biologia do ensino médio. Apenas dessa forma deixei de ministrar aulas fora do meu objeto de formação. Nessa época, já com sete anos de carreira docente, sentia-me segura em relação aos conteúdos e ao gerenciamento da sala de aula, sabia dosar tempo e conteúdo.

Em 2001, tive minha primeira experiência com o ensino superior. Considero um marco importante na minha carreira profissional, pois eu desejava muito trabalhar como docente em uma universidade. Na oportunidade, fui convidada para ministrar a disciplina de estágio supervisionado, no curso de Ciências Biológicas, no UNIGRAN.

Importante ressaltar que, mesmo trabalhando há alguns anos com a disciplina de biologia no ensino médio, os sentimentos de insegurança, medo e ansiedade voltaram à tona quando ingressei no ensino superior. Eu estava despreparada para aquela realidade, novo ambiente de trabalho, novas disciplinas, novos alunos, novos companheiros de trabalho. Tudo isso me fazia sentir sozinha e com muito medo. E antes de me sentar em qualquer cadeira, eu perguntava se ela já tinha dono.

Mas não demorou muito para eu me identificar com os alunos do curso, que, apesar de estarem estudando em uma instituição privada, eram carentes em todos os sentidos. Como o ensino era noturno, a maioria dos alunos trabalhava durante o dia. Muitos deles eram pais ou mães de família e, por essas razões, viam na graduação uma oportunidade de melhorar sua condição de vida. Essa situação me comovia e me mobilizava para fazer um trabalho que tinha um enfoque também social e isso me aproximava dos meus alunos.

Nesse mesmo período, também tive a oportunidade de trabalhar como professora substituta no curso de Ciências Biológicas da UFMS - Campus de Dourados. Lá o curso era diurno e apresentava uma clientela bastante diferenciada da instituição privada onde já atuava como docente em nível superior. Em função da disponibilidade dos alunos, tive a oportunidade de realizar belos trabalhos na disciplina de estágio supervisionado.

Entretanto, o que me marcou durante o período em que lecionei na UFMS foi a oportunidade de trabalhar onde cursei minha licenciatura em Ciências Biológicas. Nessa instituição, tive o privilégio de trabalhar com professores que contribuíram para minha formação e que continuaram a me ajudar enquanto iniciava minha atuação como docente. O fato de estar nessa situação lisonjeava-me muito e eu, realmente, sentia-me em casa.



Em síntese, posso afirmar que o meu ingresso na carreira docente no ensino superior foi bem característico dos professores iniciantes, ou seja, de 2001 a 2003 eu fazia tripla jornada de trabalho, de manhã na UFMS, ministrando a disciplina de estágio supervisionado, à tarde com biologia no ensino médio, e à noite, também com estágio no UNIGRAN. O desgaste era enorme, pois tinha que ficar me deslocando para várias instituições e também em relação ao elevado número de disciplinas e de alunos. Devo confessar que era muito cansativo, mas eu me esforçava para dar o melhor de mim e, como qualquer professor novato, sempre levava trabalho para terminar em casa, durante o final de semana.

Em agosto de 2003, assumi o cargo de professora do quadro permanente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Foi outra grande conquista na minha vida, ser aprovada em concurso público para professora de ensino superior. Não tinha mais que me preocupar com o final de contrato, interrupção de salário e outras inseguranças relacionadas à possibilidade de conseguir aulas ou não.

Assumi meu concurso na Unidade Universitária de Ivinhema, MS. Novamente um recomeço. Novos alunos, novos colegas de trabalho, nova instituição e, para agravar, quatro diferentes disciplinas que estavam fora da minha especialidade. Como estava em “início de carreira”, tive que aceitar trabalhar com as disciplinas de biofísica, evolução, ecologia de populações, anatomia e fisiologia animal. Eu já tinha completado dez anos de docência, mas as mudanças foram tantas que e os sentimentos relacionados ao início de carreira tomaram conta de mim novamente. Estudava dia e noite para tentar dar uma boa aula.

Na Unidade Universitária de Ivinhema, trabalhei por cinco anos, fui professora, gerente da Unidade e coordenadora de curso. Permaneci por apenas alguns meses na posição de gerente e, nessa função, eu tinha que administrar a Unidade Universitária; fazer compras de material de consumo; manter em ordem o espaço físico; fazer prestação de contas; planejar orçamentos, receber e administrar repasses financeiros, gerenciar funcionários; entre tantas outras atividades que serviram apenas como confirmação do desempenho de uma função não realizadora.

Entretanto, identifiquei-me muito com a função de coordenadora de curso, não pela parte burocrática – contratação de professores, malote, papelada –, mas pela facilidade que o cargo me oferecia de me aproximar de todos os alunos do curso. Eu circulava por todas as salas de aula, conhecia todos os alunos, suas dificuldades e anseios. Foi um trabalho que me trouxe grandes realizações. Os alunos eram, em sua maioria, carentes e provenientes da zona

rural. De alguma forma, eu me identificava com eles e me sentia lisonjeada por poder contribuir com a formação deles.

Em 2007, encerrei meu mandato de coordenadora de curso e transferei minhas aulas para a Unidade de Dourados. Só consegui esse feito porque a professora de estágio supervisionado conquistou sua aposentadoria e eu assumi, em seu lugar, as aulas dentro da minha especialidade. Desde então, ministro as disciplinas de estágio curricular supervisionado em Ciências e Biologia, no curso de Ciências Biológicas e complemento minha carga horária no curso de pedagogia, ministrando a disciplina de metodologia de ensino de ciências.

Durante todos esses anos trabalhando na educação, tive a oportunidade de contribuir com a formação de muitos sujeitos. Dava atenção especial aos alunos com poucas posses, carentes e com dificuldade de aprendizagem, certamente eu me enxergava neles. Desde muito cedo, acredito que o conhecimento é a única maneira de conseguir bom emprego e de ter uma vida mais digna e estável.

Passados dez anos após concluir minha dissertação, decidi que era o momento de voltar para a academia, novamente, na posição de aluna. Decidi que iria ingressar no Programa de Doutorado em Educação da UFMS. Na concepção de alguns dos meus amigos e familiares, eu estava apenas “procurando sarna para me coçar”, penso que talvez eles tivessem razão. Cocei-me e parece que não vou parar tão cedo.

Em 2010, decidi que estava no tempo certo e todas as energias convergiram para que eu elaborasse um projeto, escrevesse um memorial, sobrevivesse aos testes de suficiência e ser aprovada na entrevista, que representava a última etapa da seleção.

Demorou um tempo para eu acreditar que minha aprovação ao Programa fosse verdadeira. Afinal, foi mais um sonho que tinha começado a se realizar. Era tempo de concretizar sonhos. Não custou muito tempo para eu decidir pelo meu objeto de pesquisa. “Aprendizagem Profissional da Docência”. Aprender leva muito tempo e só se faz ao longo do tempo. É uma construção que se realiza constantemente, não cessa, e permanece até o final dos tempos.

E as histórias de vida utilizadas, inicialmente, apenas como instrumento de coleta de dados? Que encanto! Visitar o meu passado, o passado dos sujeitos, do tempo de infância, das doces lembranças, amargas por vezes, mas através do tempo. Não dava para ser diferente, a magia estava instaurada. Escutar, olhar, analisar, se emocionar, se identificar com o tempo passado dos professores de Ciência e Biologia foi uma escolha brilhante, certa, que resultou em uma atividade de imensurável prazer. Por outro lado, eu teria que relacionar aprendizagem

profissional da docência, saberes e história de vida, para alguns “uma celeuma ingrata”, que me custou muitas leituras e momentos de profundas e intensas reflexões.

Depois de um tempo frequentando as disciplinas do programa de doutorado, as professoras da minha linha de pesquisa começaram a questionar sobre a metáfora que eu utilizaria para ilustrar minha tese. A necessidade surgiu, mas meramente no campo do desejo. Concretizar, externalizar era difícil, para não dizer impossível. Penso que não era tempo.

Ao longo de todo esse tempo, minhas amigas chegavam felizes por terem encontrado suas metáforas. E lá elas falavam sobre pontes, sabores, caminhos, viagens, janelas, pipas. E eu? Onde estava a minha metáfora? Onde eu deveria procurar?

Algum tempo depois percebi que as pessoas já estavam se solidarizando pela minha causa e recebi várias sugestões, mas nada fez muito sentido e eu continuei a procurar. Minha orientadora questionava sobre a metáfora do meu trabalho, mas eu não era capaz de relacionar com nada. Então, teve um tempo em que eu, realmente, me desesperei. Tamanha era a angústia que pensei em desistir, acreditei que minha cabeça era meio “analógica”, e eu não seria capaz de pensar algo que refletisse minha pesquisa. E assim o tempo foi passando.

Nesse meio tempo, fui compreendo como o tempo sempre me fascinou. Sempre gostei de lembrar o tempo passado, de guardar lembranças da infância, objetos, detalhes pouco significativos para outros. E as fotos antigas? O que dizer? Quantas histórias, situações, fatos, emoções, recordações...

Cresci ouvindo o tempo todo...

“É preciso dar tempo ao tempo.”

“Com o tempo tudo se cura.”

“Com o tempo e perseverança, tudo se alcança.”

“O tempo está nas mãos de Deus.”

“Só o tempo mostra o amigo.”

“O tempo que vai não volta.”

“Tudo se resolve com o tempo.”

“No tempo em que se amarrava cachorro com linguiça.”

“No tempo das vacas magras.”

Cada um tem seu tempo, cuida do seu tempo, aproveita o seu tempo, organiza o seu tempo, é responsável pelo seu tempo. Ele é seu, só seu. E, ao longo da minha trajetória, agora esposa, dona de casa, professora, pesquisadora, filha, mãe, olho para trás e percebo como o tempo é realmente fascinante...

O tempo para o historiador, passado.

O tempo para o filósofo, construção da mente humana.

O tempo para o iniciante, aprendizagem.

O tempo para o biólogo, transformação.

O tempo para a vida, implacável.

O tempo para o amante, segundos.

O tempo para a distância, saudade.

O tempo para a criança, futuro.

O tempo para o idoso, lembrança.

E para você, o que é o tempo?

Agora, nesse tempo, depois de certo amadurecimento, sou capaz de ir além do tempo *Kronos* (duração controlada) e entender a dimensão do tempo de *Kairós* (o momento certo ou oportuno). Pouco adiantou tanto tempo de angústias, inseguranças e medos. O tempo *Kairós* me visitou, me proporcionando momentos de inspiração e criação. Então eu sonhei, mergulhei e me descobri capaz, capaz de ir além. Permiti-me participar dessa construção mágica que se concretiza agora como uma nova maneira de ver e viver a vida. O que nos resta? Apenas aprender a respeitar essas duas dimensões do tempo.

Finalmente, depois de TANTO TEMPO, depois de TODO ESSE TEMPO, após ler, reler, analisar, olhar, sentir fazer e refazer a pesquisa, percebo que não tenho como escolher a minha metáfora, visto que ela já me escolheu.

Por essa razão, estou aqui escrevendo este texto, contando minha história de vida. História de uma vida, de um espaço e de um tempo, contada e narrada de fatos que para mim foram marcantes. A história desta tese é a história da minha vida, com tantos momentos de incertezas, dúvidas, decepções e escolhas, mas também momentos de risos, encontros e felicidades, assim como a forma da ampulheta, como seus dois compartimentos, mostra a analogia entre o alto e o baixo, numa necessidade de um movimento contínuo, de inversão no tempo, e de volta as origens. (CHEVALIER; CHEEMBRANT, 2009).

Hoje, olho para trás, e me dou conta de que eu vim de muito longe e já faz muito tempo que estou vindo. Refiro-me a uma distância não apenas geográfica, mas sim de mundos. De onde eu vim, as pessoas desconhecem esse espaço, não ousam sonhar em fazer parte dele. Eu gastei muito tempo para chegar até aqui, fiz escolhas, deixei para trás outros sonhos, outras pessoas, outros tempos...

Foram inúmeras as batalhas: escola rural, ensino noturno, vestibular, manter-me fora de casa, conseguir aula, início de carreira, concurso público, mestrado, docência no ensino

superior, seleção para o doutorado e tantas outras lutas que contribuíram para que eu chegasse a esse tempo e a esse espaço.

Para quem sempre quis se superar, para quem sempre buscou ser e fazer o melhor, arrisquei-me como diria Dante – “Coloquei-me em mar aberto” –, pois tive que me submeter a outros olhares, novas avaliações e reprovações. Mas hoje tenho certeza, são apenas outros olhares, outros pontos de vista e, como já dizia o poeta, “Todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto”.

## **QUESTÃO, OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA**

O contato com a escola básica permitiu-me observar que, durante o período de estágio, enquanto o graduando estava sendo orientado e acompanhado pelos professores da universidade e da escola, eles desenvolviam uma prática pedagógica coerente com as discussões realizadas na sua formação. Entretanto, ao se inserir no seu campo de trabalho, muitas vezes, esse egresso deixava de lado o que havia aprendido na graduação e passava a reproduzir um modelo de ensino que ele mesmo havia criticado no seu período de formação inicial.

Presenciar situações dessa natureza geraram em mim inquietações relacionadas a como esses egressos realmente aprendem a ser professores. Partindo, portanto, da minha experiência como professora de estágio curricular de Ciências e Biologia, em um curso de licenciatura, busco neste estudo, responder a seguinte questão: Como se dá o processo de construção da docência nos professores de ciência e biologia em início de carreira?

Tendo como referência o questionamento anteriormente formulado, este estudo tem como objetivo investigar como os egressos do curso de Ciências Biológicas se constituem como professores no início da carreira docente.

Lançarei olhar também sobre outros objetivos que emergiram da investigação inicial. Entre eles, destaco:

- a) buscar nos professores iniciantes o caminho percorrido por eles até o início do trabalho docente;
- b) evidenciar os conhecimentos produzidos pelos sujeitos no decurso da escolaridade e que foram marcantes na sua existência histórica;
- c) conhecer o início da carreira docente pela voz do professor, destacando os sentimentos, desafios e dilemas vivenciados por eles ao ingressaram no magistério;

- d) analisar as estratégias que os professores de ciências e biologia, em início de carreira, utilizam para resolverem seus problemas da prática.

Dessa forma, parti do pressuposto de que a formação de um profissional pressupõe um “antes” que decorre dos primeiros anos escolares em que o processo de escolarização afeta e influencia no desejo de querer ser esse ou aquele profissional, e disso decorre a escolha do curso superior. Surge então o “durante” a graduação com o contato com a ciência transformada em disciplinas e também os primeiros contatos com a realidade a qual deverá atuar. O início na carreira docente é marcado por desafios que se superados determinarão na prática as possibilidades ou não de converter cada um em bom professor, com capacidade de atuar com eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada por meio do relato oral das histórias de vidas de quatro professores de ciências e biologia, em início de carreira, que trabalham em escolas públicas e particulares, localizadas em quatro cidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

Portanto, esta pesquisa se insere no movimento que procura dar voz aos professores, ou, como afirma Nóvoa (2010, p. 167), as histórias de vida “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

A escolha pela história de vida também parte da necessidade de pensar o novo em uma visita ao velho por meio do recurso da memória. Para Fazenda (2006), a memória,

quando trabalhada, permitirá uma releitura crítica e multiperspectival dos fatos ocorridos nas práticas docentes, que poderão ajudar a compor histórias de vida de professores, vidas que, cuidadosamente analisadas, poderão contribuir para a revisão conceitual e teórica da didática e da educação. (FAZENDA, 2006, p. 13).

No intuito de alcançar os objetivos definidos, submeti as histórias de vida dos professores de biologia, a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 33), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Dessa forma, foram elaboradas duas categorias de análises: a primeira delas, “Tempo de transição: do ingresso na escola a formação universitária”, abarca quatro subcategorias: o perfil biográfico dos sujeitos; trajetória pré-profissional dos professores de ciências e biologia; nos meandros da escola básica: vivências e experiências; e tempo de escolha: a definição pelo curso de Ciências Biológicas. A segunda categoria, “Tempos de desafios: o início da docência”, engloba três subcategorias: vivendo e aprendendo a docência: características, preocupações e dificuldades

iniciais; o chão da escola como espaço para aprender com a experiência; e isolamento e solidão: o processo de socialização.

O estudo está organizado em quatro capítulos.

No primeiro, busquei diferentes autores que abordam a questão da formação docente, dando foco para os saberes mobilizados pelos professores na sua prática. Dialoguei também com estudiosos que discutem a aprendizagem da docência, lançando luz sobre suas características, os fatores que interferem no processo e os programas de indução. Serão apresentados ainda nesse capítulo, os resultados de um levantamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dos artigos científicos disponibilizados pela biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e dos artigos publicados nas reuniões da ANPEd.

No capítulo dois, é mostrado o caminho percorrido durante o processo da coleta dos dados empíricos. Apresentam-se a linha metodológica e o instrumento de coleta de dados, ou seja, as histórias de vida que se mostraram como um instrumento capaz de desvelar ações e saberes dos professores. Também são caracterizados os sujeitos participantes da pesquisa e, para finalizar o capítulo, são traçados alguns apontamentos relacionados à técnica de análise de conteúdo, utilizada neste estudo como forma de tratamento dos dados coletados

No terceiro capítulo, inicia-se o processo de análise dos resultados explicitando o perfil biográfico dos professores de ciências e biologia em início de carreira. Além disso, são analisados e discutidos a trajetória pré-profissional dos professores iniciantes, os fatores que contribuíram para a constituição de saberes no decurso da escola básica e que culminou com a escolha pelo curso de Ciências Biológicas.

No quarto e último capítulo, reflete-se sobre o processo de constituição da docência dos professores iniciantes. Dessa forma, são analisados os sentimentos resultantes do “choque de realidade”, as estratégias utilizadas pelos novatos para superação das dificuldades, as fontes empregadas para a aprendizagem da docência e o sentimento de solidão tão presente quando o professor se inicia no magistério. Encerram-se as análises apresentando as contribuições dos programas de iniciação à docência como forma de acompanhar o novato nos primeiros anos da carreira, com o intuito de minimizar o possível choque sofrido no início da profissão.



## **1 TEMPO DE BUSCAR PARCERIAS: FORMAÇÃO DOCENTE E INICIAÇÃO PROFISSIONAL**

*De Tudo ficam 3 coisas:  
A certeza de que estamos sempre começando,  
A certeza de que precisamos continuar,  
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.  
Portanto, façamos:  
Da interrupção, um novo caminho.  
Da queda, um passo de dança.  
Do sonho, uma ponte.  
Da procura, um encontro...*

Fernando Pessoa

Diante do que já foi exposto, resta a certeza de que estamos apenas começando...

Começando a caminhar, começando a construir, começando a descobrir. E nesse movimento, estamos constantemente aprendendo a ser professor, aprendendo a refletir, aprendendo a ser e a viver. Mas, para que sonho se transforme em dança, é necessário buscar amparo e encontrar parceiros que ajudem a entender como se dá o processo de constituição do professor iniciante, pois, como afirmou Issac Newton "Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes".

Foi tentando olhar mais longe que comecei a observar e refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores de Ciências e Biologia em início de carreira. Chama nossa atenção e geram indagações, tanto a formação inicial, momento de preparação para uma determinada área específica do magistério, quanto o processo de inserção no mundo do trabalho, no início da carreira, que representa o momento de mostrar o que “sabe” sobre e “como” ensinar.

Ir ao campo de trabalho desses professores, investigar como estão se tornando docentes, as escolhas, os caminhos para chegar aonde chegaram, pode ser um parâmetro de



análise das condições de trabalho, de sucesso profissional ou não, bem como da representação que demonstram sobre esse campo de atuação: professor de ciências e biologia.

Neste capítulo, retomo autores que tratam da formação docente com o intuito de compreender as vicissitudes da formação inicial e da formação continuada, especialmente o da iniciação no campo de trabalho.

## 1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE

Com o passar do tempo, a ação de educar foi se tornando cada vez mais complexa em razão das novas necessidades determinadas pela sociedade em que vivemos. Nesse novo desenho, a profissão professor precisa abandonar a concepção de mera transmissão de conhecimento acadêmico, pois já não atende as mudanças profundas e vertiginosas que ocorreram e estão ocorrendo nas estruturas científicas, sociais e educativas.

Esteve (1995), ao tratar dessas mudanças, relaciona alguns elementos de transformação no sistema escolar e que, conseqüentemente, afetam a atuação do professor. Dentre eles, merecem destaque: o aumento das exigências em relação ao professor, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre a educação, mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, menos valorização social do professor, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo.

Importante ressaltar que, muitas vezes, as transformações sociais, políticas e econômicas também podem ser acompanhadas de profundas contradições, por exemplo, no campo tecnológico, o avanço no “aumento da produtividade, da expectativa de vida, da qualidade dos medicamentos” (FACCI, 2004, p. 5), mas, ao mesmo tempo, uma grande parcela da população mundial permanece às margens desses benefícios, sem qualquer tipo de assistência por parte do Estado.

Com relação à família, percebe-se que a incorporação da mulher ao trabalho pode resultar na redução do tempo de convívio com os filhos. Nesse caso, os pais acabaram por relegar à escola a função de educar suas crianças em todos os contextos. Soma-se, ainda, a questão da violência nos lares, que destrói a autoestima dos jovens, formando pessoas inseguras e ao mesmo tempo agressivas.

A exposição aos atos de violência nos lares, na rua, na escola, a falta de alternativas de lazer, a baixa renda familiar, o envolvimento com gangues, com tráfico de drogas e a

violência sexual com a prostituição são marcas identitárias desta geração. Esses fatos, tão comuns nos dias atuais, jamais ocorreram em outro período da idade moderna, exceto em circunstâncias de guerra civil ou entre países (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002).

Nessa sociedade das relações superficiais, do consumo supérfluo, destaca-se um importante aliado: os meios de comunicação, que acabam por convencer as pessoas sobre a necessidade de determinado produto. Assim, os “homens querem comprar, adquirir objetos independentemente de suas necessidades reais, a ponto de quase inexistir o valor de uso das mercadorias. As necessidades de mercado tornam-se suas necessidades.” (FACCI, 2004, p. 8). Nesse contexto, os jovens são alvos fáceis de serem atingidos, uma vez que os meios de comunicação criam e promovem o espetáculo da mercadoria. O grande objetivo é que esse público responda aos apelos consumistas e passem a reproduzir formas de ser e de pensar de acordo com os interesses alheios.

Esteve (1995) ainda chama a atenção para outro fato importante que marca o atual contexto histórico, ou seja, a “passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas o que implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda” (ESTEVE, 1995, p. 96).

Vítima desse processo, mas tendo que suportar as críticas e a responsabilidade da situação, o professor não desempenha seu trabalho a contento e passa a sofrer com o “mal-estar docente”. Expressão utilizada para “descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercer a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1995, p. 98).

São essas forças que influenciam e acabam por reger a escola atual. Nesse mundo de desordem, nessa sociedade capitalista e individualista é que se insere a ação docente. Para esse aluno, fruto dessa realidade social e familiar, é que o professor tem que ensinar. Mas será que este está preparado para ensinar nesse contexto? Será que a formação docente, da forma como está organizada, dá condição ao profissional da educação de atender a essa realidade? Se a responsabilidade do professor é tão importante em relação aos desafios que enfrenta, se existem expectativas em relação a resultados positivos do seu trabalho, por qual razão a função docente não tem recebido o destaque que merece, bem como as políticas e verbas destinadas a sua formação?

### **1.1.1 A educação no contexto atual: implicações no campo da formação docente**

Para poder compreender o atual processo da formação docente no Brasil, é necessário conhecer, mesmo que brevemente, o movimento histórico e as implicações sociais, políticas e econômicas relacionadas à construção dessa realidade. Até porque, por ser histórica, a formação do educador é constituída em consonância às aspirações da sociedade, uma vez que visa à capacitação do indivíduo para sua inserção no mercado de trabalho.

A necessidade da qualificação docente já fora preconizada por Comenius desde o século XVII. Entretanto, detém-se, aqui, ao período pós-ditadura militar, por acreditar nas mudanças sofridas pela sociedade brasileira e que, certamente, influenciaram a forma de pensar e entender o processo educacional, assim como o da formação docente.

Após o golpe militar, ocorrido em 1964, a sociedade brasileira vivenciou mudanças profundas na vida política, social e econômica, entre as quais se destacam as novas funções para o Estado, que eram expressas em termos de centralização do processo de decisão no poder Executivo. Na política, essas ideias receberam o nome de neoliberalismo e defendem a não participação do Estado na economia, com total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país.

Sob a perspectiva mundial, o neoliberalismo despontou depois da segunda guerra mundial como consequência da globalização da economia ocorrida pelo crescente avanço na tecnologia da produção e, em contrapartida, pelo aumento do consumo. Nesse sentido, a sociedade consumista fomentou a globalização da economia de forma que serviços e produtos pudessem fluir para todo o mundo.

As reformas neoliberais tiveram início no final da década de 1970 como uma resposta à crise do capitalismo, tendo seus primeiros defensores a ministra da Inglaterra Margaret Thatcher e do Presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan. No Brasil, os governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) também aderiram ao projeto neoliberal com a proposta de transformar o Brasil em um país de primeiro mundo.

Sob o argumento de que o Brasil, assim como outros países subdesenvolvidos, iria se “modernizar”, o governo realizou, entre outras medidas, a venda de empresas estatais para investidores particulares ou mesmo grupos econômicos. Entretanto, essas ações não foram suficientes para melhorar as condições de vida do trabalhador e os serviços essenciais também não apresentaram resultados satisfatórios.

Para Andrioli (2003), a atual situação social não é simplesmente decorrente do neoliberalismo, mas inerente à estrutura do capitalismo. O liberalismo só vem a legitimar o “modo de dominação” capitalista e o neoliberalismo é sua versão mais exagerada.

Mas, quais as implicações desse modelo na educação brasileira? Para Arce (2001), dentro da lógica neoliberal, a política educacional é norteadas por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. O caráter centralizador se expressa na forma como o governo, e somente ele, define sistemas nacionais de avaliação, promove reformas educacionais, estabelece parâmetros de um currículo nacional e estabelece estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. Dessa forma, o Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Já a descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista como empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento.

Tendo em vista o avanço da tecnologia e da industrialização, outro reflexo da política neoliberal foi a necessidade de um maior número de mão de obra qualificada para atender as demandas da produção. Dessa forma, a educação acabou assumindo o papel de capacitar tecnicamente os trabalhadores, para atender as necessidades da acumulação de bens, ou seja, nessa sociedade regida pelo capital, a lógica da educação é a lógica do mercado.

Diante da diversificação das atividades econômicas, a escola, como instituição social, configurou-se como o local adequado para adaptar o indivíduo ao cenário que se instala. Dessa forma, a procura pelo ensino superior aumentou consideravelmente e a formação dos professores ficou delegada a instituições privadas, por meio de faculdades. Com isso, os empreendimentos voltados para a formação docente tornaram-se um negócio lucrativo e as facilidades permitiram o crescimento desordenado dessas faculdades, mesmo em condições precárias. Importante salientar que muitas dessas instituições de ensino superior ofereciam uma formação rápida e na forma de cursos vagos.

Nesse contexto, foram promulgadas a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tratavam da reformulação do ensino superior e instituíam princípios para a sua organização e funcionamento (BRASIL, 1968, 1971). Assim, as reformas refletem o processo produtivo e a organização do trabalho instaurado no Brasil na década de 1970, uma vez que se observa uma nítida separação entre teoria e prática, na qual alguns planejam e a maioria executa tarefas repetitivas, para alcançar o máximo de rendimento.

Para Covre (1983), as Leis 5.540/1968 e 5.692/1971 deram ênfase à quantidade, aos métodos (técnicas), às necessidades sociais e não às individuais e à formação profissional inspirada no processo produtivo e na organização do trabalho. Esses são, portanto, princípios característicos do modelo da racionalidade técnica que orientou a formação docente buscando sempre o aprimoramento "técnico" do professor, da sua eficiência e produtividade em seu lócus de atuação.

De acordo com Lima, S. (2003, p. 27), as atuais políticas educacionais têm se caracterizado pela implantação de ações que os especialistas elaboram para serem apenas executadas pelos professores. Os protagonistas dos fenômenos educativos no cotidiano da sala de aula têm sido excluídos desse trabalho de elaboração, o que representa um dos principais obstáculos a sua própria aprendizagem, já que não são estimulados a produzir, a criar, a estudar. Nesse caso, os professores acabam por executar propostas que foram pensadas e elaboradas em outras instâncias.

Essas transformações que a categoria docente está sofrendo em relação às tarefas que realizam e as características de suas condições de trabalho passaram a ser chamadas de processo de proletarização. No âmbito do ensino, a proletarização introduziu um sistema de controle do trabalho do professor, uma vez que este se tornou dependente das decisões de especialistas e administradores.

Com a intensificação das tarefas, resultado da crescente burocratização, o ensino passou a ser controlado pelo Estado, levando a um “processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Nesse contexto, o professor desenvolve habilidades de especialista, preocupado em aplicar rigorosamente o conhecimento com toda sua inquestionável autoridade. Sobre essa atitude profissional, a autonomia é tida como ilusória, uma vez que o docente apenas atua de forma reprodutiva, buscando resultados que foram anteriormente definidos por outras instâncias. A prática docente fundamentada na aplicação de decisões técnicas é uma característica da tendência denominada racionalidade técnica.

Para Contreras (2002, p. 90), no modelo da racionalidade técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir efeitos ou resultados desejados. Importante ressaltar que esse

modelo é sustentado pela concepção positivista do conhecimento científico, no que diz respeito a controle e previsão de determinado fenômeno, portanto, a relação pedagógica é entendida como sendo neutra, objetiva e racional.

Um aspecto que merece destaque é a concepção de conhecimento e sua produção.

Há uma nítida divisão entre os produtores e os consumidores do conhecimento produzido. Em muitos casos, ocorre a mecanização do pensamento, a tentativa de negação do mundo das experiências vividas. O conhecimento em geral e, especialmente, o do professor vai sendo reduzido à técnica. (PAIM, 2005, p. 102).

Nesse caso, o professor se reduz a um mero executor de tarefa definida por especialistas.

Na perspectiva da racionalidade técnica, os cursos de formação de professores devem ser organizados para formar um professor ideal, dentro de um modelo anteriormente estabelecido, no qual são definidas normas e regras que serão transmitidas ao futuro professor. Durante o processo de formação, que se baseia no treinamento para o domínio de técnicas e habilidade, o docente é essencialmente passivo perante os conhecimentos considerados necessários para produzir resultados desejáveis.

Entretanto, o modelo de racionalidade técnica, como concepção da atuação profissional, revela sua incapacidade para resolver e tratar o que é imprevisível. De acordo com Gómez (1992), o que impede a racionalidade técnica de se concretizar plenamente é que as situações de ensino, por um lado, são incertas, únicas, variáveis, complexas e portadoras de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios, e, por outro lado, não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Dessa forma, não é possível formar um professor apenas preparando-o tecnicamente para resolver as situações e os problemas que, porventura, acontecerão em seu cotidiano escolar. Os acontecimentos práticos vivenciados em sala de aula são difíceis de serem previstos. As situações são únicas e os alunos são únicos: “a impossibilidade de predição, os dilemas e a incerteza dominam grande parte da prática educativa” (CONTRERAS, 2002. 103).

Soma-se, ainda, o fato de o professor ser uma pessoa e que é “antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa [...]” (TARDIF, 2002, p.31). Nessa perspectiva, as experiências familiares e escolares servem de base para elaboração de crença, representações e saberes que são mobilizados pelos docentes durante o seu fazer.

Outra proposta que está aliada ao movimento neoliberal diz respeito à pedagogia das competências, modelo que ganhou força no Brasil na década de 1990, a partir das reformas educacionais ocorridas no país com o intuito de atender as demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Do ponto de vista do mercado, a matriz de competência enfatiza a individualidade, a construção do conhecimento por si só, a exaltação das potencialidades, ou seja, a adaptação do homem às contradições do mundo atual.

Assim, o Estado, instância que deve amparar as instituições educacionais, no sentido de trabalhar as questões relacionadas a desigualdades sociais e de oportunidades, tem sua função minimizada ao deslocar a responsabilidade de sucesso ou fracasso do indivíduo para o próprio indivíduo.

No âmbito da formação docente, a concepção de competência profissional é entendida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD et al., 2000, p. 15). Ou melhor,

uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD et al., 2002, p. 19).

Tendo como referência a prática profissional, a aprendizagem da docência – com foco nas competências – deverá ocorrer a partir da solução de problemas em que o futuro professor é colocado em situações diretas de sala de aula e trabalha no sentido de analisar e encontrar formas capazes de superar as dificuldades. Dessa forma, o professor teria a capacidade de mobilizar diferentes conhecimentos, os quais são resultados da reflexão da prática, com vista a responder às diferentes situações com que se depara em seu trabalho.

Entendendo que a aprendizagem por competência é coerente com o novo papel dos professores diante das novas exigências da escola, Perrenoud (2000) elege dez grandes famílias de competências, que são:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão da aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação. (PERRENOUD et al., 2000, p. 14).

Observa-se, portanto, que o autor propõe um receituário que contribui para orientar as atividades do professor em sala de aula, partindo sempre de situações práticas. Nessa lógica, a

função docente fica restrita à abordagem dos saberes necessários à autonomia dos alunos e, conseqüentemente, retirando o foco dos conteúdos escolares. Em outras palavras, enfatiza-se um saber-fazer do professor em detrimento dos conhecimentos universalmente produzidos.

A proposta de uma formação docente, realizada por meio do desenvolvimento de competências, também é defendida pelo Ministério da Educação (MEC), por entender que a competência profissional

permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançado mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder as questões reais, complexas e diferenciadas. (BRASIL, 2002, p. 62).

A partir dessa perspectiva, o domínio de conhecimentos teóricos não é suficiente para uma atuação profissional que responda às necessidades dos alunos e dos demais envolvidos no contexto escolar. É necessário que o professor, a partir da reflexão da sua prática, desenvolva competências para poder mobilizá-las em uma situação concreta. Assim, a formação inicial tem papel fundamental na preparação do novo profissional, uma vez que, a partir de uma situação real, os professores desenvolverão competências fundamentais para enfrentar e responder às diversas situações de incertezas em que atuam.

Em consonância à pedagogia das competências, a função docente volta-se para a formação de indivíduos com conhecimentos e habilidades que atendam a necessidade do capital. Assim,

A mudança no papel do professor deve abranger os seguintes aspectos: concessão de tempo para atividades que integrem as diversas disciplinas; disposição para aprender com a turma e com a experiência; proposição de tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos; percepção de que ele é um organizador de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, envolvendo-os e gerando aprendizagens fundamentais. Nesse sentido, o objetivo da ação do professor não é transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A ênfase da ação docente é dar aos alunos as fermentas para compreender o mundo e agir sobre ele. (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 132).

Uma forma de superar essa redução da ação do professor seria nutrir a formação desse profissional com teorias, uma vez que o saber docente não é formado apenas pela prática. Dessa forma, argumentam Pimenta e Ghedin (2005) que a teoria é fundamental na formação docente, pois dota os sujeitos de variados pontos de vistas para uma ação contextualizada,



oferecendo perspectiva de análise, para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Observa-se, portanto, que as políticas neoliberais para formação do professor dão ênfase a sua capacitação técnica e ao processo de individualização, descartando a função do professor como intelectual. Nessa perspectiva, o professor perde seu *status* profissional e a educação se torna vazia de conhecimento. Por essa razão, as análises ressaltam a necessidade de uma proposta de formação docente fundamentada em pressupostos teóricos sólidos, suficientes para que ele tenha condições de contribuir com as transformações da realidade existente.

### **1.1.2 Saberes docentes: do pessoal ao programático**

Pesquisas recentes sobre formação docente relatam a necessidade de compreender a prática pedagógica do professor como agente mobilizador de saberes profissionais que, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com a necessidade de sua utilização, suas experiências, sua formação e carreira profissional.

Ao abordar a questão dos saberes docentes, é necessário explicitar que assim como Tardif (2000), o conceito “saber” engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. O autor contribui com esse novo olhar para a formação docente ao analisar a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Nesse sentido, busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Além disso, o autor considera que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

A partir dessa perspectiva, os professores são sujeitos que possuem saberes específicos ao seu ofício, saberes esses que foram elaborados de diferentes fontes, e em diferentes momentos da vida e carreira profissional, portanto, possuem diferentes características. Conhecer a natureza desses saberes e a forma como eles são produzidos contribui para a formação docente e, conseqüentemente, para a melhora da prática em sala de aula.

Tardif (2002) também situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao saber e trabalho, tendo em vista que são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo, diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a temporalidade do saber, uma vez que o saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto, experiência de trabalho, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. O quinto fio condutor, saberes humanos, expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana. O sexto fio, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Considerando que esses saberes são de origens diferentes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, Tardif (2002, p.36-38, grifo do autor) os classifica em:

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- Os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- Os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
- Os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

É importante destacar que os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares não são definidos e controlados pelos professores, ou seja, a relação que os docentes possuem com esses saberes é de transmissores e, por essa razão, se situa em uma relação de exterioridade. São saberes que precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela, por essa razão, os professores podem ser comparados a executores de tarefas definidas pelo Estado e pelas universidades.

Diferentemente, os saberes experienciais possuem sua origem na prática cotidiana do professor, que é construída a partir de uma avaliação dos outros saberes. Nesse sentido, os saberes experienciais surgem “como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 54).

A origem dos saberes experienciais é resultado, portanto, das ações cotidianas dos professores em confronto com seus problemas da profissão no sentido de encontrar um equilíbrio entre essas vertentes. Entretanto, as ações do cotidiano não dão origem apenas aos saberes experienciais, mas também permitem que os outros saberes sejam analisados e reavaliados, em um movimento constante de aprendizagem que busca adaptar os conhecimentos da sua formação com a prática da profissão docente.

Pelo fato de os saberes experienciais serem adquiridos durante a prática docente, eles ainda não se encontram organizados em teorias e, portanto, não estão inseridos nos currículos de formação de professores. Para Tardif (2002, p. 54), a educação lucraria muito se o corpo docente liberasse seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-lo a ser reconhecido por outros grupos produtores de saberes.

Com relação aos saberes dos professores em início da docência, Lima, A. (2006, p. 67) entende que eles “são construídos na interação social à medida que o sujeito vai iniciando a sua formação com os conhecimentos referentes às áreas de ensino, a organização curricular, as experiências vividas enquanto alunos e na sala de aula enquanto professores, além da troca entre seus pares”.

Outro autor que tem contribuído com as pesquisas realizadas na área dos saberes docentes é Lee Shulman, que, como pesquisador do Programa Knowledge Base (base de conhecimento), tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também estrangeiras, dada à influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países.

Shulman; Wilson e Richert (1987) definem Knowledge Base como o conjunto da compreensão, conhecimento, habilidades e motivação que um professor precisa para atuar eficazmente em uma dada situação de ensino. Para Mizukami (2004, p. 38), “essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada”.

A partir da questão “o que um professor precisa saber para ser professor?”, Shulman, Wilson e Richert (1987) investigam a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma

perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Shulman (1986) distingue três categorias dessa base de conhecimentos, que estão presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

- a) conhecimento do conteúdo da matéria ensinada: que não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo. Nesse sentido, o conhecimento do conteúdo tem papel fundamental no ensino e esse conhecimento se apoia em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo;
- b) conhecimento pedagógico da matéria: consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo específico;
- c) conhecimento curricular: dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. O autor exemplifica: os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar.

Além desses conhecimentos, Shulman, Wilson e Richert (1987) chamam a atenção para o fato de os professores possuírem um saber prático que é peculiar à ação docente. Nesse sentido, qualquer construção de entendimento relacionado ao saber do professor deve considerar essas perspectivas.

Relacionado ao conhecimento do conteúdo, Shulman, Wilson e Grossman (1989) defendem ainda a existência de quatro dimensões que influenciam os processos de ensino e aprendizagem de futuros professores. Essas dimensões incluem:

- a) o conhecimento do objeto: está relacionado a conceitos, princípios, organização, teorias de uma determinada área de conteúdo;

- b) o conhecimento substancial para o ensino: está relacionado a como e o que o professor escolhe para ensinar;
- c) o conhecimento sintático para o ensino: inclui conhecer quais as maneiras pelas quais novos conhecimentos são trazidos para o campo de estudo;
- d) as crenças sobre o conteúdo: está relacionado a como os professores pensam o ensino, a aprendizagem, como aprendem por meio de suas experiências e como eles se conduzem dentro de sala de aula.

Partindo dessa perspectiva, é fundamental que os cursos de formação docente criem oportunidades para que os futuros professores identifiquem e examinem suas crenças sobre ensino e aprendizagem, pois, dessa forma, os ajudarão a reconhecer as influências que suas crenças têm tanto no que eles aprendem, quanto no que ensinam.

### **1.1.3 O professor como profissional reflexivo**

A elaboração desse conjunto de conhecimentos, tendo como referência os saberes docentes e a forma como estes são mobilizados e utilizados no trabalho cotidiano, é fundamental para a introdução de uma formação inicial fundamentada em uma proposta reflexiva.

Essa proposta, defendida por Schön (1995), também sugere a superação da formação nos moldes de um currículo de caráter técnico-profissional. O autor acredita que essa formação impede o professor de dar respostas a situações inéditas em sua prática, uma vez que não contará com conhecimentos elaborados pela ciência, o que dificultará ou até impossibilitará a aplicação de uma solução técnica. A proposta dele é formar um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino.

O autor oferece uma contribuição importante para o estudo do saberes dos professores ao defender e utilizar a expressão “*conhecer-na-ação*” para se referir aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes” (SCHON, 2000, p. 31, grifo do autor). Para ele, os docentes elaboram um conhecimento específico que é fruto da experiência, orienta a prática e se manifesta no saber fazer.

O ato espontâneo de “conhecer-na-ação” geralmente dá condições para resolver as tarefas. Entretanto, alguma situação pode produzir um resultado inesperado. Nesse caso, responde-se a essa ação colocando-a de lado e ignorando seus sinais, ou então, responde-se a ela por meio da reflexão, o que se pode fazer de duas formas. O professor pode refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fez, de modo a descobrir como seu ato de

“conhecer-na-ação” (SCHON, 2000) pode ter contribuído para um resultado inesperado, ou então, pode refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Nesse caso, “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria em casos como este, que refletimos-*na*-ação” (SCHON, 2000, p. 32, grifo do autor).

Em relação a essa questão, Gomez (1992, p. 104) afirma:

A reflexão-na-ação é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. [...] Pode-se considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional.

Além da reflexão na ação, o profissional pode realizar uma análise após a ação. Nesse caso, são introduzidas as categorias reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação que supõem um conhecimento mais elaborado e profundo, uma vez que analisa o conhecimento na ação, assim como a reflexão na ação em relação às situações problemáticas da prática. Em síntese, pode-se afirmar que a reflexão-na-ação refere-se ao momento no qual o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e a reflexão-sobre-a-ação implica um olhar retrospectivo e reflexivo sobre o que foi realizado.

Dessa forma, apenas dominar conhecimentos teóricos não é suficiente para uma atuação profissional que responda às necessidades dos alunos e dos demais envolvidos no contexto escolar. É necessário que o professor, a partir da reflexão da sua prática, desenvolva competências para poder mobilizá-las em uma situação concreta. Assim, a formação inicial tem papel essencial na preparação do novo profissional, uma vez que, a partir de uma situação real, os professores desenvolverão competências fundamentais para enfrentar e responder às diversas situações de incertezas em que atuam.

Entretanto, Zeichner (2008, p.536) chama atenção para o fato de a formação reflexiva não se tornar apenas “um treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento”. Segundo o autor, só a reflexão não é suficiente para o professor tomar decisões concretas que sinalizem uma mudança na produção do ensino de forma a superar problemas relacionados à justiça e igualdade.

Para Pimenta e Guedin (2005), uma forma de superar essa redução da ação do professor a um saber técnico seria nutrir a formação desse profissional com teorias da educação, uma vez que o saber docente não é formado apenas pela prática. Segundo os autores,

[...] a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise, para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 24).

Ainda nessa perspectiva, Zeichner (1992), em pesquisas realizadas com professores e alunos, destaca alguns pontos que também devem ser considerados:

- A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre;
- O reconhecimento dos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios;
- A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivo, o que leva a necessidade de transformar a escola em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permita a mudança institucional e social. (ZEICHNER, 1992).

Nessa mesma linha, Tardif (2002) insere a expressão “ensino reflexivo”, traduzindo, portanto, a percepção do professor como um profissional que se esforça para pensar e agir de modo mais consciente, a partir do conhecimento tácito. Dessa maneira, até os professores principiantes podem compreender a complexidade e a sutileza da docência e, com esse conhecimento acumulado durante um período de tempo, pode-se dizer que eles constroem saberes à medida que refletem sua prática cotidiana. Os professores que não refletem sobre sua prática docente aceitam, na maioria das vezes, de maneira acrítica, a realidade cotidiana das escolas e buscam soluções para os problemas em posturas defendidas por outros e não por si mesmos. Com efeito, à medida que os professores perdem seu ponto de vista, fecham um universo de possibilidades, perdem seus objetivos e se convertem em meros agentes executores de tarefas pensadas por terceiros.

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção de saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA; GHEDIN, 2005). Acrescenta-se a isso a necessidade de um currículo de formação de professores pesquisadores e reflexivos, mas, sobretudo,

[...] para às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas, o que põs novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas; a importância do trabalho

coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência [...]. (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 21).

Dessa forma, é descartada a visão do professor como mero transmissor de conhecimentos produzidos em outras instâncias e por outros atores sociais.

Zeichner (1993) aponta também a importância de analisar o saber tácito do professor, entretanto, chama atenção para os valores sociais e éticos presentes na prática educativa, entendendo a escola e o professor como elementos importantes no processo de renovação da escola e da sociedade. Segundo o autor, vive-se em uma sociedade desigual e injusta, que é estratificada em termos de raça, língua, etnia, sexo e outros. Os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas de tornar esses assuntos preocupações centrais no currículo dos cursos de formação de professores desde o início.

Acrescenta-se a essa condição o fato de que os professores constroem teorias sobre suas práticas. Quando essas teorias resultam de um processo reflexivo e, quando realizadas em processos sociais mais amplos, podem contribuir para a melhoria do ensino. Dessa forma, Zeichner (2008) vê no professor um prático reflexivo, enfatizando a importância de que a reflexão se volte tanto para o próprio professor como para fora, ou seja, para a situação social em que a prática se desenvolve. Isso significa que o desenvolvimento do profissional reflexivo deve estar conectado a lutas mais amplas por justiça social e educação de qualidade para todos os estudantes de diferentes perfis.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem levar seus alunos a pensarem sua prática a partir de dimensões sociais e políticas. Para isso, Zeichner (2008, p. 74) utiliza o conceito de pesquisa-ação por acreditar que essa estratégia de ensino pode ajudar os futuros professores a desenvolverem suas teorias práticas de docência para guiar suas ações. Mas, para isso se tornar realidade, é necessário que os cursos de formação de professores se empenhem na construção de um currículo que propicie o desenvolvimento de um profissional com a capacidade de refletir na e sobre sua ação.

Nesse sentido, a pesquisa-ação, quando introduzida nos programas de formação de professores, pode ajudá-los a entenderem os saberes que eles próprios possuem em relação aos processos de ensino e aprendizagem. E que no futuro também se possa inserir uma



intenção emancipatória, no sentido de “ministrar uma educação melhor para os filhos de todos” (ZEICHNER, 2008, p. 88).

É evidente que os autores realizam suas pesquisas com o objetivo de elaborar uma proposta para a formação de professores que responda ao atual contexto histórico. Certamente, não se pode deixar de expressar a importância desses estudos no que diz respeito à contribuição para a análise e o entendimento das práticas dos professores em seus contextos de trabalho. Entretanto, é preciso rever não apenas os cursos de formação de professores, como também as políticas e os investimentos necessários para que as propostas sejam colocadas em prática.

Com relação aos professores produzirem conhecimentos refletindo sua prática, sob uma base teórica sólida, Pimenta e Ghedin (2005, p. 44) defendem a necessidade de

condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente.

Portanto, o caminho é longo e a batalha não é fácil. Assim,

O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. Mesmo no caso de nos dirigimos a uma sociedade planetária denominada por algumas grades potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão finalidades da escola no Brasil, e conseqüentemente, formação seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. (PERRENOUD et al., 2002, p. 13).

A necessidade de uma política consistente para a formação de professores também é destacada nos documentos oficiais do governo federal. Nessa perspectiva, o referencial para formação docente reconhece que a profissão professor é hoje muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas, também, pelo tratamento que ele recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que esse profissional é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento. É preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira e salário, desenvolvimento profissional e pessoal (BRASIL, 2002).

Observa-se que a renovação das instituições educativas requer uma nova definição da profissão docente e, conseqüentemente, do seu processo de formação. É necessário que o professor assuma uma nova postura em relação aos conhecimentos pedagógicos, científicos e

culturais, e, nesse processo, desenvolva sua capacidade reflexiva para atuar em situações complexas e incertas.

## 1.2 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

“Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1997). A frase do autor sintetiza com propriedade o processo de se tornar professor, já que a aprendizagem da docência não se dá apenas durante o período da graduação, mas caracteriza-se por um processo complexo de produção de conhecimento fundamentada na ação, que permeia toda a vida do professor e se dá em diferentes espaços e tempos.

É verdade que, durante o período de graduação, se adquirem conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da docência, entretanto, tornar-se professor é mais amplo, e não se reduz a um curso de licenciatura. Para Tancredi (2009, p. 7), “aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, começando bem antes do momento da formação em cursos de graduação especialmente voltados para esse fim”. Além disso, a aprendizagem profissional da docência é influenciada por aspectos afetivos, cognitivos, éticos e pelo contexto no qual os professores estão inseridos.

Nos processos de aprendizagem profissional da docência, ocupam lugar de destaque as teorias pessoais (ou crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. Essas crenças são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares de sala de aula (REALI, 2008).

Considerando, portanto, que o processo de aprendizagem da docência é complexo, contínuo, que demanda tempo e disponibilidade por parte do docente, que não se reduz ao conhecimento de técnicas e conteúdos, Tancredi (2009) elencou algumas fontes que levam os professores a aprenderem o ofício da docência. Para a autora, os professores aprendem o ofício da docência com os professores que tiveram durante sua trajetória como aluno do ensino fundamental e médio, durante o curso de formação inicial, com seus familiares, na troca com outros profissionais da educação, na vivência escolar, com os pais dos alunos, com os próprios alunos, com as políticas públicas que chegam à escola e também com a reflexão que fazem sobre si e sua prática.

Placco e Souza (2006) também concordam com a ideia de que a aprendizagem do professor não se dá apenas pela instrução formal e observaram “quando” e “como” ocorre a aprendizagem do adulto professor. Para as autoras, os docentes aprendem

no confronto de ideias e ações; experimentando, acertando e errando; ouvindo experiências de outros; recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos; estudando teorias, questionando, clareando posições; escrevendo sobre dado assunto; dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese); exercitando e refletindo sobre a prática; acumulando ideias e testando-as; pesquisando; refletindo sobre nosso próprio modo de aprender. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 18).

Marcelo Garcia (2009, p. 15), também refletindo sobre o aprender a ensinar do professor, identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e nos conhecimentos que os docentes têm sobre o ensino. São elas:

- a) experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar;
- b) experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar;
- c) experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas como estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência começa antes mesmo da escolha profissional e se estende por toda a vida do professor. Esses apontamentos levaram Tancredi (2009) a estabelecer etapas que compõem a aprendizagem da docência, que são: idealização da docência, formação inicial, iniciação à docência, formação continuada e aposentadoria. Dessa forma, a aprendizagem da docência passa por diferentes etapas, durante as quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que estes possuem conhecimentos e experiências também diferentes.

Huberman (1995), estudando sobre o ciclo de vida docente, dividiu as fases da carreira profissional dos professores da seguinte forma: entrada na carreira, estabilização, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações. A seguir serão apresentadas as principais ideias do autor a respeito do ciclo de vida dos professores

A primeira fase, denominada **entrada na carreira**, é caracterizada pelo sentimento de sobrevivência, e também ocorre o “choque do real”, em que o professor percebe a distância entre o ideal e o real, mas, ao mesmo tempo, se depara com o sentimento de descoberta por ter que assumir responsabilidades de um profissional. Essa fase será discutida em profundidade mais à frente, por ser o objeto desta pesquisa.

A fase de **estabilização** é caracterizada pelo comprometimento definitivo do profissional docente e que pode ir acompanhado de uma nomeação oficial. Nesse momento, o professor torna-se mais confiante em si mesmo, e, ao contrário do que ocorria na fase anterior, já é capaz de se preocupar menos consigo próprio, focando seu tempo nas questões didáticas do ensino.

Na próxima fase, denominada de **diversificação**, o professor já possui mais experiência em sala de aula, o que o leva a diversificar e experimentar diferentes formas de ensino, materiais e tipos de avaliação. Aqui também o docente se sente mais seguro, motivado e desafiado a participar de comissões relativas a reformas educacionais. Entretanto, essa fase não dura para sempre e o professor, após muitas experiências fracassadas, passa a se questionar e a se desencantar pela profissão. Essa é a fase de **pôr-se em questão**.

Na etapa de **serenidade e distanciamento afetivo**, o docente sente-se menos vulnerável a avaliações dos outros e já é capaz de prever quase todos os acontecimentos de sala de aula, o que o leva a atingir a próxima fase, denominada **conservantismo e lamentações**, caracterizada pela resistência a inovações e pela nostalgia do passado e pela descrença nas melhorias no sistema de ensino.

Finalmente, o docente atinge a fase de **desinvestimento**, que nada mais é o final da carreira. Esse “libertar-se” da profissão pode ocorrer de maneira serena e sem muitas lamentações ou pode se dar de maneira amarga, desiludido pelo trabalho que realizou durante tantos anos.

Observa-se, portanto, que a profissão docente vai sendo construída na medida em que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar e à reflexão sobre a sua prática, na tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica, ou seja, superar aquele em que a competência se restringe ao conhecimento de metodologias de ensino, ao domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e ao manejo de técnicas de avaliação de aprendizagem, enfim, das técnicas do ensino, de um modo geral (LIMA, 2006. p. 64).

Garnieri (2000, p. 9) afirma que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e se inicia em exercício, tendo em vista que a prática da profissão é condição para

consolidar o processo de se tornar professor. Entretanto, a autora salienta a importância de não dicotimizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos.

### **1.2.1 As tendências das pesquisas sobre iniciação à docência no Brasil**

O ponto de partida para a revisão bibliográfica constituiu a busca e seleção de estudos que tratavam da iniciação à docência ou de temas correlatos, tais como: professores iniciantes e aprendizagem da docência. Para tanto, realizou-se o levantamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dos artigos científicos disponibilizados pela biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e dos artigos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Essa revisão bibliográfica, que se iniciou em 2011 e recebeu a última atualização em março de 2013, permitiu identificar e analisar como o objeto de pesquisa “início da docência” está sendo investigado no campo da formação de professores. A seguir, serão apresentados os resultados dessa busca, os quais fornecerão elementos para a construção desta pesquisa.

#### **• A busca de teses e dissertações na BDTD**

A busca por teses e dissertações que abordavam o tema início da carreira docente teve início com a consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sem a utilização de filtros. Para tanto, inicialmente, foi utilizada a expressão-chave “iniciação à docência”, gerando 25 trabalhos, e, no segundo momento, “professores iniciantes”, o que gerou um total de 67 indicações. Após leitura dos resumos, e eliminados os trabalhos que apareceram em duplicidade nos dois momentos de busca, foram selecionados 26 pesquisas, sendo 16 dissertações e 10 teses relacionadas com o início da carreira docente.

Realizada a seleção e leitura das teses e dissertações, foi possível extrair algumas regularidades, por exemplo, as instituições de ensino superior que pesquisam sobre o início da carreira docente (Quadro 1). Nesse sentido, percebeu-se que 50% dos trabalhos levantados foram produzidos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), seguidos por apenas 11,5% produzidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e 7,7% na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Das outras instituições – Universidade do

Estado da Bahia (UEB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), PUC/PR e PUC/RS –, foi encontrado no BDTD, apenas um trabalho produzido.

Quadro 1 – Teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações início da carreira docente.

Área	Número de pesquisas	Instituição/autor
Pedagogia	13	<b>1</b> UNEB – Salvador/BA - Lima (2006). <b>1</b> UFPE – Recife/PE - Soares (2004). <b>1</b> PUC/PR – Curitiba/ PR - Pienta (2007). <b>1</b> PUC/RS – Porto Alegre - Souza (2013). <b>9</b> UFSCar – São Carlos/SP - Pieri (2010); Pizzo (2004); Rocha (2005); Voltarelli (2013); Longhini (2006); Migliorança (2010); Montalvão (2008); Nono (2005); Palomino (2009).
Matemática	3	<b>1</b> UFSCar - São Carlos/SP - Carneiro (2008). <b>1</b> PUC/SP- São Paulo/SP - Tinti (2012). <b>1</b> UNICAMP – Campinas/SP - Gama (2007).
Várias áreas específicas	3	<b>1</b> UFSCar - São Carlos/SP - Moraes (2006). <b>1</b> UEL - Londrina/PR - Coelho (2009). <b>1</b> PUC/SP - São Paulo/SP - Knoblauch (2008).
Química	2	<b>2</b> UFU – Uberlândia/MG - Bedin (2012); Pena (2010).
Educação física	2	<b>1</b> UFSCar - São Carlos/SP - Ferreira (2005). <b>1</b> UEL – Londrina/ PR - Costa (2012).
História	1	<b>1</b> UNICAMP – Campinas/SP - Paim (2005).
Inglês	1	<b>1</b> UEL – Londrina/PR - Gaffuri (2012).
Estado da arte	1	<b>1</b> UFSCar - São Carlos/SP - Mariano (2006).

Fonte: Elaboração baseada nas teses e dissertações disponibilizadas no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, realizada por Mírian Xavier.

Observa-se, ainda, um número significativo de trabalhos publicados em 2005 e 2006 (15,4% trabalhos/ano) e, em 2012, novamente esse índice se repete, o que indica um possível aumento de interesse por parte dos pesquisadores pelo tema em discussão.

No que diz respeito às áreas de estudo, evidencia-se que a pedagogia representa metade (50,05%) dos trabalhos produzidos, seguida da matemática e de pesquisas que abrangem diversas áreas específicas (11,55%). Uma informação importante está relacionada à falta de trabalhos publicados no campo da Biologia.

Entretanto, mesmo não fazendo parte das pesquisas mapeadas, destaca-se a dissertação de Balduino (2008), cujo objetivo foi compreender como os egressos do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Exatas e Naturais/Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, aprendem o ofício do magistério nos três primeiros anos de profissão. A partir dos depoimentos de quatro professores de Ciências e Biologia em início de carreira, o autor percebe que a aprendizagem profissional da docência se faz e se

refaz periodicamente por meio do autoestudo, “na” e “pela” reflexão sobre a própria prática, na troca de experiências com os antigos professores, no curso de graduação, observando modelos de docência na própria família, na relação com os alunos.

Com relação ao teor das pesquisas mapeadas, observa-se que a maioria das dissertações e teses enfatiza a prática e os saberes dos professores em início de carreira, assim como as iniciativas relacionadas à inserção docente. Dessa forma, 26 trabalhos, que abrangem desde a educação básica até o ensino superior, assim se apresentam:

- a) uma pesquisa sobre as vivências dos professores em início de carreira ao utilizarem as tecnologias da informação e comunicação (CARNEIRO, 2008);
- b) uma dissertação relacionada à constituição da docência universitária (COELHO; 2009);
- c) duas pesquisas sobre os dilemas e dificuldades dos professores iniciantes (LIMA, 2006; PIANTA, 2007);
- d) uma dissertação que analisa as aprendizagens construídas pelos professores no exercício da docência (MORAES, 2006);
- e) dez trabalhos relacionados a programas de iniciação à docência (PIERI, 2010; FERREIRA, 2005; MIGLIORANÇA, 2010; MONTALVÃO, 2008; NONO, 2005; SOUZA, 2013; BEDIN, 2012; GAFFURI, 2012; TINTI, 2012; GAMA, 2007);
- f) três dissertações sobre a prática docente dos professores iniciantes (SOARES, 2004; ROCHA, 2005; PALOMINO, 2009);
- g) quatro pesquisas que abordam os saberes docentes (VOLTARELLI, 2013; PENA, 2010; COSTA, 2012; LONGHINI, 2006);
- h) duas sobre a socialização profissional (KNOBLAUCH, 2008; PAIM, 2005);
- i) uma que trabalha com professores em final de carreira avaliando sua iniciação na docência (PIZZO, 2004);
- j) uma sobre o estado da arte (MARIANO, 2006).

Gama (2007), em sua tese de doutorado, analisou 28 pesquisas de mestrado e doutorado do período de 1983 a 2005 e descobriu que os aspectos mais abordados nas pesquisas foram as dificuldades e as facilidades no início de carreira. Ao final, a autora conclui que, de maneira geral, as recomendações apontam para a necessidade de acompanhar e orientar os professores iniciantes, com políticas e programas que valorizem os espaços de reflexão baseados na sua própria prática.

Evidencia-se que os resultados deste estudo apontam para um novo quadro, uma vez que o foco dos trabalhos não são as dificuldades e as facilidades no início de carreira como

comprovou Gama (2007). Dessa forma, das 26 pesquisas levantadas, dez (38,5%) estão relacionadas à proposta de iniciação à docência, sendo três, fruto do programa de mentoria da UFSCar – Pieri (2010), Ferreira (2005) e Migliorança (2010); duas relacionadas a grupos colaborativos – Montalvão (2008) e Gama (2007); uma sobre casos de ensino – Nono (2005); e quatro que têm como foco o Programa de Iniciação à Docência – Souza (2013), Bedin (2012), Gaffuri (2012) e Tinti (2012). Observa-se, portanto, o início de uma mobilização no sentido de tentar atender as necessidades do professor principiante.

#### • A busca no SciELO

Para a busca de artigos científicos na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), foram utilizadas as expressões-chave “iniciação à docência” e, no segundo momento, “professores iniciantes”. No total, foram encontrados 21 produtos; entretanto, após leitura dos resumos, foram selecionados apenas sete artigos que estavam relacionados ao foco central desta pesquisa. Importante ressaltar que não foi utilizado nenhum tipo de filtro durante a pesquisa. O resultado da busca pode ser observado no Quadro 2.

Com relação aos artigos analisados, foi possível perceber que André (2012) estudou 15 Estados e municípios das cinco regiões do país com o objetivo de identificar as políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil, enquanto Papi e Martins (2010) fazem um balanço a respeito das investigações realizadas no Brasil sobre professores iniciantes. Para tanto, as autoras analisam os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005, 2006 e 2007, e as pesquisas disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - 2000 a 2007 (mestrado e doutorado) e a pesquisa de Brzezinski (2006), em que foi apresentado o estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação.

Dois artigos versam sobre o programa de mentoria *online* da UFSCar. No primeiro artigo, Reali, Tancredi e Mizukami (2008) avaliam os resultados iniciais do programa de mentoria para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e de professoras experientes — as mentoras. No outro artigo mais recente, Reali, Tancredi e Mizukami (2010) descrevem e analisam as fases evidenciadas no desenvolvimento do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.

Os trabalhos mais antigos publicados no portal no SciELO são de Bejarano e Carvalho (2003) e Freitas, M. (2002). No primeiro, os autores analisam os conflitos e preocupações de uma professora de física principiante, e o segundo trata da influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante.



Quadro 2 - Artigos publicados nos periódicos indexados no SciELO, a partir das palavras-chave “iniciação a docência” e “professores iniciantes”

Periódico	Autor/ ano/título	Área
Cadernos de Pesquisa (3 artigos)	André (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.	Indefinido
	Freitas, M. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes	Pedagogia
	Reali, Tancredi e Mizukami (2010). Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo	Não cita
Educação e pesquisa (2 artigos)	Bodião e Formosinho (2010). A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores.	Pedagogia
	Reali, Tancredi e Mizukami (2008). Programa de mentoria <i>online</i> : espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes	Não cita
Ciência e Educação (1 artigo)	Bejarano e Carvalho (2003). Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos.	Física
Educação em revista (1 artigo)	Papi e Martins (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.	Estado da arte

Fonte: Elaboração baseada no banco de dados *SciELO* realizada por Mírian Xavier.

Uma contribuição internacional às pesquisas relacionadas à iniciação à docência é o artigo publicado por Bodião e Formosinho (2010), que busca compreender as dinâmicas pedagógicas do cotidiano de uma escola de 1º ciclo da educação básica em Portugal. Nessa perspectiva, os autores evidenciaram que as professoras entrevistadas reconhecem que a formação inicial forneceu instrumentos teóricos suficientes para o início da profissão, mas reconhecem a falta de estratégias institucionais de acolhimentos aos novatos.

#### • A busca no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

O ENPEC é um evento bianual que reúne pesquisadores da área de educação em ciências para apresentar e discutir os resultados dos seus trabalhos. O primeiro evento ocorreu em 1997, em Águas de Lindoia, SP, e contou com a participação de 135 pesquisadores em educação em ciências. Na oportunidade, foram apresentados 128 trabalhos divididos entre comunicação oral e painel.

Desde então, o evento tem se consolidado entre os pesquisadores da área. Prova disso, no último encontro (8º ENPEC), em 2011, sediado na UNICAMP, inscreveram-se 1.920 participantes. No total, foram apresentados 1.235 trabalhos divididos nas modalidades comunicação oral, *poster* e simpósios temáticos.

O levantamento dos artigos apresentados no ENPEC deu-se da seguinte forma: o primeiro momento foi caracterizado pela busca dos Anais de todos os eventos até 2013 realizados, o que contabilizou um total de oito. Após, foi feita a leitura dos títulos dos artigos

publicados, tanto na modalidade de comunicação oral como de *poster*. Selecionados os artigos pelo título, o próximo passo foi leitura dos resumos e, quando necessário, do texto completo, culminando com a seleção de apenas dois artigos relacionados com a iniciação à docência (Quadro 3).

Quadro 3 - Artigos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)

Ano do evento	Autor	Título do artigo	Área
2009 7º ENPEC	Colombo Junior.	Professor em início de carreira: crenças e conflitos	Física e matemática
2011 8º ENPEC	Corrêa e Schnetzler.	O início na carreira docente: dificuldades de professores de química no ensino médio.	Química

Fonte: Elaboração baseada no evento ENPEC, realizada por Mírian Xavier.

Como pode ser observado, o número de artigos relacionados à “iniciação à docente” é muito pequeno quando comparado ao volume de produtos publicados nos oitos encontros já realizados. Evidencia-se também que nenhum trabalho foi apresentado tendo como foco a iniciação de professores de ciências ou biologia. Nessa perspectiva, os dois trabalhos publicados no ENPEC, o de Corrêa e Schnetzler (2011) e Colombo Junior (2009), investigam as crenças, as dificuldades e os conflitos dos professores iniciantes.

#### • A busca de artigos publicados nas reuniões da ANPEd

Inicialmente foi realizada uma busca pelos artigos disponibilizados na página *online* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos grupos de trabalhos (GTs) 4 (didática), 8 (formação de professores) e 14 (sociologia da educação). Foram selecionados, portanto, artigos publicados na forma oral, assim como de *posters*, que tinham como foco a iniciação da docência ou professores iniciantes.

Dando continuidade à pesquisa realizada por Mariano (2006), que analisou as publicações de artigos na ANPEd, relacionados ao tema proposto, durante dez anos de reuniões - 18ª (1995) a 27ª (2004) - e também à pesquisa de Papi (2011), que levantou artigos publicados na ANPEd, nas 28ª (2005), 29ª (2006) e 30ª (2007) reuniões, a contribuição a este estudo sobre a iniciação à docência restringiu-se aos últimos cinco encontros realizados, ou seja, 31º (2008), 32º (2009), 33º (2010), 34º (2011) e 35º (2012) (Tabela 1).

Semelhante aos resultados apresentados por Mariano (2006), cujos trabalhos apresentados na ANPEd, sobre iniciação à docência, representavam apenas 0,2% da produção científica apresentada, os resultados de Papi (2011) sobem para 5,93%, enquanto no levantamento desta pesquisa, esses valores decrescem para 1,25%. Observa-se, portanto, um

aumento de interesse pelo tema nos anos de 2005 a 2007 e que volta a decair nas últimas reuniões.

Tabela 1 - Artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Reunião	Ano	Trabalhos		Autor/título do artigo
		Total	Sobre iniciação à docência	
31 <sup>a</sup>	2008	67	0	-
32 <sup>a</sup>	2008	55	0	-
33 <sup>a</sup>	2010	60	1	Cunha - O campo da iniciação à docência universitária como um desafio
34 <sup>a</sup>	2011	60	2	Papi - Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional.  Ribeiro, Ambrosetti e Teixeira - PIBID: uma proposta de iniciação à docência no curso de pedagogia.
35 <sup>a</sup>	2012	78	1	Sá - Como "se faz" o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática?
<b>Total</b>		<b>320</b>	<b>4</b>	

Fonte: Elaboração baseada nos trabalhos apresentados na ANPEd, realizada por Mírian Xavier.

É possível ainda fazer uma comparação entre o teor das pesquisas analisadas. Nessa perspectiva, evidencia-se, assim como Mariano (2006) e Papi (2011), que a maioria dos trabalhos enfatiza os processos de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, destacando dificuldades e possibilidades utilizadas pelos professores para resolvê-las e um número muito pequeno aborda a questão do desenvolvimento de propostas específicas para facilitar a inserção profissional do professor iniciante.

Dentre os trabalhos apresentados na ANPEd, encontraram-se o de Cunha (2010), que analisa os estudos que foram apresentados no “II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência” ocorrido na Argentina, em 2010, e o artigo de Papi (2011), que aborda o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados bem-sucedidos no exercício da profissão.

Uma tendência que se mostrou crescente nas outras bases de busca é a produção de trabalhos que abordam a questão da inserção na docência, o que pode ser observado no artigo de Ribeiro, Ambrosetti e Teixeira (2011), que investigam o significado da participação no PIBID, para um grupo de alunas de um curso de Pedagogia, e finalmente o trabalho de Sá (2012), que trata dos processos de socialização profissional de professores de História.

A partir das pesquisas mapeadas nas quatro bases de busca (BDTD, ScieLO, ENPEC e ANPEd), pode-se afirmar que o número de trabalhos que foca o início da docência ainda é muito pequeno diante do número de pesquisas realizadas no Brasil no campo da educação. Além disso, observa-se, principalmente, em relação às teses e dissertação, um interesse crescente no tema “inserção na docência”, tanto no sentido de relatar iniciativas bem-sucedidas, quanto no sentido de avaliar os programas e políticas voltados para a orientação do professor em início de carreira.

Observa-se também que a UFSCar se apresenta como a instituição que produziu o maior volume de trabalhos nessa área (teses, dissertações e artigos), demonstrando a preocupação e o comprometimento de um grupo de professores em produzir estudos científicos voltados para o tema em questão. Já com relação às áreas de estudos, evidencia-se, conforme os trabalhos mapeados, que nenhuma pesquisa foi publicada tendo como foco a iniciação da docência de professores de ciências ou biologia.

### **1.2.2 Iniciação à docência**

O professor, em seu processo de aprendizagem da docência, passa por diferentes etapas, do qual faz parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola como estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial –, a iniciação na carreira e a formação contínua (LIMA, E., 2004). Dessa forma, a iniciação à docência pode ser entendida como apenas uma das etapas do ciclo formativo de um professor.

Neste estudo, concentra-se no período de iniciação à docência, por ser objeto desta pesquisa e também por ser uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor e, sem dúvida, uma etapa permeada de desafios para os quais, nem sempre, o curso de formação inicial preparou o professor para enfrentá-los. Para Marcelo Garcia (2006, p. 4), a iniciação à docência é “uma das etapas mais importantes, mas também a mais negligenciada do processo de aprender a ensinar”.

O início da docência é caracterizado pela passagem de estudante para docente. Dessa forma, os professores iniciantes são aqueles que,

[...] tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio supervisionado), se encontram no primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes a docência e comuns aos professores com mais experiência. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 110).

Em relação ao tempo de carreira docente, Tardif (2002) entende que o início corresponde aos cinco primeiros anos de profissão, diferente de Huberman (1995), que considera essa fase até o terceiro ano, e Cavaco (1995), que afirma que esse período pode ser estendido até o quarto ano de atividade docente. Entretanto, apesar de não haver consenso em determinar o período de tempo que caracteriza o início da docência, a literatura é unânime ao defender que aprender a ser professor não tem começo nem fim, e se caracteriza como um processo contínuo.

Na fase de início da carreira é que o professor novato vai construindo seus saberes profissionais, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, da interação com os outros sujeitos da escola, com os conhecimentos das diversas áreas de ensino e da organização curricular e também de suas experiências vivenciadas como aluno.

Considerado como um período importante, mas ao mesmo tempo difícil na constituição da carreira do professor, o início da docência possui características próprias que irão determinar a identidade e o estilo do professor, que irão perdurar ao longo de toda sua carreira profissional.

Durante esse período, ocorre o chamado “choque da realidade”, relacionado à situação pela qual o professor passa nos primeiros anos da docência. Para Veenman (1984), esse conceito é usado para indicar o colapso dos ideais formados durante o treinamento dos professores e pela realidade árdua e rude da vida diária em sala de aula.

Para Silva (2000), o choque com a realidade se dá normalmente quando esse jovem professor se confronta com problemas de controle da sala de aula, no conflito entre aprendizagem e disciplina dos alunos. A partir disso, o que vai prevalecer é a rotina, a tradição, as regras rígidas do sistema.

De acordo com Valii (1992), os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas nos outros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação e do desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino.

Se considerar que cada situação problemática enfrentada pelo professor iniciante é única e que se mostra em diferentes níveis de complexidade, também se deve considerar que certos professores vivem ou sofrem essa complexidade mais que outras. Por exemplo, Zabalza (2003, p.2) afirma que “os novatos são mais afetados pela complexidade que os profissionais com experiência; as pessoas inseguras mais que as seguras”. Assim, cada pessoa possui atitude diferente, em relação ao tipo de dilema que estabelece e à forma como o enfrenta.

Segundo Pena, (2010), o início da carreira docente depende de fatores contextuais, tornando única cada experiência, carregando as especificidades, ou seja, é diferente para cada professor. Além disso, ele poderá sofrer situações conflituosas e motivadoras. A primeira delas pode se dar por não saber o que fazer ou mesmo por achar que os conhecimentos que possui não são suficientes; a segunda situação constitui as experiências motivadoras, que podem se centrar pelas relações afetivas e amistosas estabelecidas com os alunos e pela realização profissional do docente por ensinar.

Importante ressaltar que a complexidade que envolve todo o fenômeno educativo, assim como as formas de solução de problemas, apresenta dimensões objetivas e subjetivas. Nessa perspectiva, Zabalza (2003) defende que a solução para os problemas, enfrentados na prática do professor principiante, está vinculada a fatores dependentes da personalidade de cada um, da formação de cada um, da experiência de cada um e do tipo de recursos disponíveis.

Dessa forma, pode-se afirmar que a maneira como o professor em início de carreira enfrenta e resolve as dificuldades do cotidiano está relacionada com suas histórias de vidas, estejam elas relacionadas ao período como estudante ou professor. Sobre essa questão, Marcelo Garcia (1999, p.118) enfatiza:

O ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

Quando se fala em aprendizagem profissional da docência, estão-se considerando todos os âmbitos do saber e do saber-fazer dos professores e que, muitas vezes, são traduzidos como aspectos técnicos que se constroem apenas em contato direto com uma situação de ensino. Nesse caso, os professores iniciantes procuram dominar estratégias, saberes e habilidades que solucionem os dilemas da prática. Destaca-se que esse processo também é permeado por aspectos éticos, morais e políticos da ação docente, mas que muitas vezes não são abordados durante a formação inicial.

Nessa perspectiva, os problemas e dificuldades dos professores iniciantes podem ser superados à medida que são estabelecidas relações entre os conhecimentos teóricos, adquiridos durante a formação, e os conhecimentos advindos da prática, à medida que se avalia sua atuação à luz dos conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que se busca aprofundar a teoria sob a óptica da experiência. Durante esse processo, os cursos de formação

inicial têm papel decisivo no sentido de dar condições para que seus alunos sejam capazes de estabelecer a articulação entre teoria e prática e vice-versa.

Nunes (2002) observou as seguintes estratégias utilizadas pelos docentes durante o processo de aprender a ser professor: aprendizagem por observação ou modelo, aprendizagem dialógica e aprendizagem por ensaio e erro.

A aprendizagem por observação (Lortie, 1975), acontece durante toda a trajetória da socialização dos professores, seja no âmbito pessoal, seja no institucional. Essa estratégia pode ser utilizada por eles de forma inconsciente, e pode ser na infância ou durante a escolarização prévia, ou consciente, quando já professor intencionalmente observa o mundo profissional docente. A aprendizagem por observação pode se converter em aprendizagem dialógica quando, de forma consciente, os professores compartilham, por meio do diálogo, informações, ideias, conhecimentos, normas e estratégias metodológicas, com outros profissionais do magistério.

Entretanto, os conhecimentos teórico-metodológicos, normas e valores, adquiridos por meio das aprendizagens por observação ou por dialógica, só terão êxito se forem aceitos pelos alunos, caso contrário, haverá necessidade de adaptação. Dessa forma, ocorrerá aprendizagem por ensaio-e-erro, que se destaca pelo caráter dialético da socialização docente, na medida em que os professores e seus alunos estão se influenciando mutuamente (NUNES, 2002).

Com relação à necessidade de adaptação em diferentes contextos, Garnieri (2000) explica três situações que podem ocorrer entre os professores em início de carreira. A primeira ocorre quando, ao se deparar com a situação em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teóricos acadêmicos que recebeu em sua formação, porque ele não dá conta de solucionar os problemas da prática. Assim, o professor iniciante adere integralmente à cultura existente na escola, tornando-se, nesse caso, resistente à mudança, uma vez que aderiu a um modelo aceito e inquestionável.

Na segunda situação, o professor tem uma base teórica mais sólida e tenta transportá-la para sua prática e não percebe as limitações dela. Embora esse docente considere a prática e a cultura escolar como tradicionais, ele percebe os problemas existentes, mas não dá conta de resolvê-los e acaba por adotar práticas usualmente empregadas, gerando em si conflitos, desânimos e frustração.

Finalmente, no terceiro momento, o professor questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como ela se apresenta, mas, ao mesmo tempo, detecta aspectos positivos nela existentes. Tais aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas da sua prática, bem como os das concepções teóricas que já tenha definido.

Entretanto, o autor alerta que essa postura profissional não é uma tendência que se destaca entre os professores iniciantes.

Apesar dos vários estudos que abordam a temática da aprendizagem da docência, Mizukami (2002) afirma que ainda não há uma teoria que dê conta de explicar as complexidades de processos relacionados à aprendizagem no início da docência. Ressalta-se, no entanto, a importância de se considerarem nesse processo, as experiências do dia a dia, saberes que vão se constituindo, valores que vão sendo constituídos pela reflexão sobre o ato de ensinar e aprender.

Ao pesquisar sobre os saberes dos professores de ciências e biologia quando iniciam a carreira docente, partiu-se do princípio de que esse é o momento em que se questiona a finalidade de estudar ciências, particularmente a biologia, e se o curso de formação inicial deu a eles acesso ao patrimônio cultural para ensinar a linguagem da natureza com conhecimentos científicos e tecnológicos. Mais que isso: o campo de trabalho, após sua formatura, os encaminhou para o ensino dessa área de conhecimento para a qual se formaram? A sua história de vida e formação constituem fatores importantes para a escolha dessa área de atuação profissional? Rever a própria história de vida os leva a considerar também o ensino de ciências, particularmente a biologia, como uma possibilidade de compreender melhor as manifestações do universo, a melhorar a qualidade de vida, a propiciar a inclusão social, a estimular a formação da visão crítica e, principalmente, a auxiliar as pessoas/alunos a tomarem decisões que se relacionem de alguma forma com o conhecimento científico? Ou se, ao iniciar seu trabalho nessa área de conhecimento, tem sido embalado pelo ensino de biologia com características enciclopédicas, ênfase à memorização, fragmentado e preocupado com a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior? O modelo tradicional tem sido o mais usado? Cabe ainda perguntar se recebeu alguma formação ou assessoria ao iniciar sua docência.

A própria pesquisa de campo é que leva à aproximação com os sujeitos e a interrogar sua prática. Rever o caminho formativo observando seu entorno propicia momentos de reflexão para compreender melhor o significado do ensino de ciências e biologia com oportunidade de traçar metas para o futuro, uma vez que se encontram no início de carreira.

### **1.2.3 Programas de inserção a docência**

O período de iniciação à docência configura-se como um momento de transição entre estudante e professores, e por essa razão surgem dúvidas, inseguranças e tensões em um



período em que o professor iniciante, além de aprender os conhecimentos da profissão, ainda deve manter o equilíbrio pessoal e emocional. Essa fase, também marcada por intensas e diferentes aprendizagens, é fundamental para assegurar a motivação e o comprometimento do novo professor em sua carreira.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o início da docência é decisivo na constituição do perfil profissional do futuro professor e, para que esse momento não se resuma em frustrações, que acabam resultando na reprodução de modelos tradicionais de ensino, há necessidade de proporcionar ao professor iniciante, situações que fomentem a indagação e a reflexão das dificuldades vivenciadas.

Para Marcelo Garcia (2006, p. 9), “a consequência de negligenciar os problemas específicos enfrentados pelos professores iniciantes tem um resultado muito caro em um grande número de países: o abandono da docência”.

Considerando, portanto, que o abandono da docência ocorre com maior frequência nos primeiros anos do magistério, programas de formação continuada têm sido oferecidos pelas políticas educacionais. Algumas estratégias estão sendo desenvolvidas por diversos países no intuito de minimizar o “choque” sofrido por esses professores quando estes assumem uma sala de aula.

Marcelo Garcia (2006, p. 7) ressalta que as estratégias de inserção variam muito entre os países. Em alguns casos, reduzem-se a atividades burocráticas formais, e em outros, constituem uma proposta de programa de formação destinada a garantir aos professores a entrada ao ensino, acompanhados por outros que podem ajudá-los.

Embora as estratégias de inserção se diferenciem, Marcelo Garcia (1999) percebeu que algumas atividades são comuns nos programas de iniciação, tais como:

- a) proporcionar informação: consiste em dar informação escrita aos professores iniciante sobre leis, facilidades, aspectos administrativos e outros;
- b) visita prévia: trata-se de uma visita de curta duração à escola, com o objetivo de se familiarizar com o ambiente;
- c) redução da carga docente: redução da carga letiva entre 5% e 10%. Durante esse tempo, os professores devem participar de cursos e se reunirem com o mentor;
- d) seminários de discussão: estratégia que busca facilitar o apoio pessoal e emocional do professor iniciante, com base na análise de problemas concretos;
- e) conectar os professores principiantes por meio do correio eletrônico: objetiva colocar em contato os professores, o que proporciona apoio pessoal, emocional e técnico entre os professores iniciantes;

- f) estudo de casos: estratégia que coloca o professor iniciante em situações práticas, nas quais são explorados modos para solucionar os problemas;
- g) mentor: são professores que possuem a função de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante.

Importante ressaltar que o mentor tem função fundamental nos programas de iniciação, uma vez que serão responsáveis por assessorar o novo professor em questões relacionadas ao currículo e à gestão da sala de aula. Por essa razão, o mentor deve ser

uma pessoa com certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas classes, habilidades na gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa de planificar e organizar). (MARCELO GARCIA, 1999, p. 127).

Independente das atividades desenvolvidas nos programas de iniciação à docência, Ingvarson, Meier e Beavis (2005) afirmam que aqueles só terão impacto na melhoria do ensino dos professores iniciantes se:

- a) proporcionarem oportunidades para que os professores se concentrem no que alunos deveriam aprender, e como lidar com os problemas que os alunos podem ter em aprender o assunto;
- b) concentrarem no conhecimento gerado pela pesquisa sobre a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos;
- c) incluírem oportunidades aos professores de forma colaborativa para que possam examinar o trabalho dos alunos e em relação às normas, para que os alunos em questão devem saber e ser capaz de fazer;
- d) levarem os professores a refletirem ativamente sobre a sua prática e compará-los com padrões adequados para a prática profissional;
- e) levarem os professores a identificar o que eles precisam aprender, e que planejam experiências de aprendizagem que os ajudem a atender essas necessidades;
- f) fornecerem tempo para os professores testarem novos métodos de ensino e de receberem acompanhamento, suporte e treinamento em sala de aula, e como eles devem enfrentar problemas de implementação;
- g) incluírem atividades que levem os professores a mostrarem sua prática de forma que possam receber *feedback* de seus colegas.

Dessa forma, há necessidade de elaborar propostas que fomentem nos professores iniciantes o desejo de investigar, inovar, refletir e crescer pessoal e profissionalmente. Para

isso, é necessário não apenas o comprometimento dos professores, mas também o envolvimento de todos os membros das escolas e universidades, assim como as instituições governamentais que irão regulamentar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas.

Com relação às propostas de indução já em andamento, García (2006)<sup>1</sup> elaborou um documento que mapeou os programas de iniciação à docência não apenas da Europa, mas também dos Estados Unidos, Nova Zelândia, Japão e América Latina. Nesse sentido, o autor apresenta um quadro bastante preocupante com relação às iniciativas apresentadas na América Latina e afirma: “infelizmente encontramos poucos estudos que relatam sobre os programas institucionalizados que facilitam a inserção dos professores novatos” (MARCELO GARCIA, 2006, p. 29). Logo a seguir, o autor cita apenas algumas iniciativas pontuais de programas desenvolvidos pelo Chile, mas nada é mencionado com relação ao Brasil.

Sobre essa questão, Reali, Tancredi e Mizukami (2010) afirmam que existe uma lacuna na literatura brasileira sobre a fase inicial da carreira docente, bem como uma ausência de políticas públicas que levem em conta os diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional de professores.

A partir dessa realidade, André (2012) realizou uma pesquisa que tinha como objetivo descrever e analisar as políticas voltadas aos professores iniciantes do Brasil, assim como os programas que favorecessem a inserção à docência. Para isso, foram realizadas visitas às Secretarias de Educação, feitas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas, e análise documental em cinco Estados e dez municípios brasileiros.

Das quinze Secretarias de Educação estudadas, em apenas duas foram encontradas experiências de políticas de formação e acompanhamento dos iniciantes. Diante dos resultados, a autora afirma que, no Brasil, ainda há um longo caminho a percorrer, e sugere a criação de uma comissão responsável por formular uma política de inserção dos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012).

No mesmo estudo, também é feita uma referência aos programas que estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério. Entre esses programas, destacam-se: o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo, a bolsa ao estagiário de Pedagogia, que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pelo Ministério da Educação e pela CAPES. Nesse sentido, o PIBID faz parte de um

---

<sup>1</sup>Para mapeamento completo, ver García (2006).

conjunto de ações vinculadas à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e ele pode ser considerado como uma proposta inovadora por favorecer a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas.

Importante ressaltar que a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas ocorre desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Para isso, o programa concede bolsas aos alunos da licenciatura que participam dos projetos de iniciação à docência, aos professores supervisores que atuam nas escolas públicas e aos coordenadores dos projetos representados pelos docentes das instituições de educação superior.

De acordo com a CAPES, a iniciativa tem por objetivo:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Inicialmente, o PIBID foi direcionado a instituições federais de ensino superior e atendendo cerca de três mil bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Entretanto, o programa expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando, em 2011, a quase 30 mil bolsistas, de 146 instituições (ANDRÉ, 2012).

Considerando, portanto, que os professores em início de carreira precisam ter consciência dos seus saberes relacionados ao aprender a ensinar, fazer parte de um sistema de formação, no qual professores experientes acompanham os principiantes, é essencial. André (2012) chama a atenção para a necessidade de esses formadores terem um espaço

institucionalizado de estudo, discussão e de apoio para cumprir essa tarefa tão importante de supervisão. Não se deve deixar essa questão em aberto, sob a pena de se reforçarem as relações profissionais informais, o trabalho voluntário e o enfraquecimento da profissão.

Outra iniciativa que merece destaque é o Programa de Mentoria *online* do portal dos professores da UFSCar. Ele tem por objetivo minimizar as dificuldades enfrentadas por professores no período de indução, isto é, nas fases iniciais de sua carreira, e formar formadores de professores presencialmente. Portanto, estão envolvidas no projeto professoras iniciantes e professoras experientes — as mentoras —, que dão suporte as primeiras em suas dificuldades profissionais.

O Programa de Mentoria, planejado e desenvolvido pelas pesquisadoras Reali, Tancredi e Mizukami (2008), da Universidade Federal de São Carlos, tem como público-alvo os professores com até cinco anos de carreira, os quais participam de um conjunto de atividades conduzidas sob a orientação de professores experientes, as mentoras, profissionais socialmente reconhecidas por sua ampla e diversificada experiência em aspectos relativos às práticas de sala de aula e aqueles referentes aos processos de socialização profissional (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

De acordo com as autoras, o Programa abrange tanto a formação de professores iniciantes, para se tornarem mais bem-sucedidos em seus contextos de atuação, como a formação de formadores para atuar, por meio da internet, com professores iniciantes. Dessa forma, são focados dois pontos frágeis da formação profissional dos professores: o período de indução e a formação de formadores. Frágeis porque, muitas vezes, nos processos formativos de professores, não são atendidas as complexas especificidades das atuações docentes e suas necessidades formativas.

A partir dos resultados dessas pesquisas, é possível afirmar, que mesmo de forma tímida, o Brasil já caminha para solidificação de programas e políticas voltadas para inserção do professor iniciante em seu campo de trabalho. Assim, se espera, muito em breve, superar o desabafo feito por Mariano (2012, p. 18): “não há políticas, há, sim, problemas. Ou melhor, há a política do sobreviver sozinho, do responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional”.

Diante de todas as questões mencionadas neste capítulo, que estão diretamente relacionadas à formação do profissional da educação, assim como ao seu ingresso no magistério, torna-se inquestionável uma nova forma de pensar a instituição educativa, o processo de formação docente e uma transformação profunda em todos os agentes que trabalham por uma educação mais democrática, solidária e igualitária.



## **2 TEMPO DE BUSCAR CAMINHOS: DA PESQUISA PENSADA A PRÁTICA REALIZADA**

*De manhã escureço  
De dia tarδο  
De tarde anoiteço  
De noite arδο.*

*A OESTE a morte  
Contra quem vivo  
Do SUL cativo  
O este é meu norte.*

*Outros que contem  
PASSO por PASSO:  
Eu morro ontem*

*Nasço amanhã  
Ando onde há espaço:  
– Meu tempo é quando.*

Vinicius de Moraes - Poética

Definir um caminho a seguir, mas qual? Qual norte? Qual sul? Qual direção?

Assim como o poeta Vinicius, andamos onde encontramos espaço. Exploramos direções, construímos possibilidades, traçamos rotas e encontramos na pesquisa qualitativa e nas histórias de vidas percurso seguro para entender como os egressos do curso de Ciências Biológicas se constituem como professores no início de suas carreiras.

Ao longo da manhã determinamos os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa, agora à tarde, pretendemos mostrar, as histórias de vida como um instrumento capaz de desvelar ações e saberes dos professores, ao tempo que retomam e refletem sobre suas concepções e práticas.

## 2.1 A LINHA METODOLÓGICA: ABORDAGEM QUALITATIVA

Considerando que o presente estudo está relacionado a aspectos sociais do comportamento humano e dessa forma a realidade apresenta-se de maneira dinâmica, complexa e é constituída historicamente, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (1986), tem se apresentado como uma alternativa viável para as pesquisas em educação.

Para Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Dessa maneira, o conhecimento se constrói a partir da análise dos significados que os indivíduos dão a suas ações, no meio onde constroem suas vidas e suas relações, que são idiossincráticas e indissociáveis do contexto onde estão inseridas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1996), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a questão estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Como se pode notar, o pesquisador tem um papel fundamental na pesquisa qualitativa, uma vez que deve se posicionar abertamente em relação ao que observa, abrindo mão de qualquer atitude preconceituosa, pois, apenas dessa forma, poderá ter uma compreensão global do fenômeno. Nesse sentido, o pesquisador deve participar ativamente dos acontecimentos dos sujeitos da pesquisa, procurando entender o significado social por eles atribuído a suas ações. Finalmente, deve realizar uma descrição detalhada de todo o universo apreendido.

Entretanto, é preciso destacar que a pesquisa qualitativa não deve construir um modelo único e exclusivo. Para Chizzotti (2006, p. 85), a pesquisa

é uma criação que mobiliza acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada

ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação.

Nesse caso, cabe ao pesquisador definir a metodologia que dê conta de compreender e interpretar cientificamente, os dados coletados, e, conseqüentemente, validar o conhecimento produzido.

## 2.2 HISTÓRIAS DE VIDA: UM INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Existem várias metodologias de pesquisa que podem ser associadas à abordagem qualitativa. Neste trabalho, serão tomadas – como base da investigação – as histórias de vida dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira. Histórias de vida entendidas aqui como fazendo parte da abordagem biográfica, em consonância com a proposta por Nóvoa e Finger (2010).

Para Josso (1999), as histórias de vida podem ser utilizadas tanto como projeto de conhecimento, cuja intenção é a produção de conhecimento sobre algum tema ou situação utilizando relatos (orais ou escritos), como, também, a serviço de projetos que diferem no sentido de operar como instrumento de formação do sujeito. Nesta pesquisa, as histórias de vida serão utilizadas como um instrumental para coleta de dados.

É importante ressaltar que nas duas perspectivas, as histórias de vida têm como pressuposto a construção/desconstrução das experiências do professor, provocando mudanças na forma como eles compreendem a si mesmos e aos outros e, por esse motivo, são, também, importantes estratégias formadoras de consciência em uma perspectiva emancipadora (CUNHA, 1997). Dito de outra forma, ao relatar suas histórias de vida, os sujeitos terão a oportunidade de reconstruírem suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais, com vista a uma possível mudança de prática.

Concordamos com Queiroz (1988, p.20) quando define a história de vida como

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.

Para Bertaux (2010, p. 94), as narrativas de vida “são uma improvisação (sem recorrer a arquivos escritos) fundamentada na rememoração dos principais acontecimentos tais como foram vividos, memorizados e totalizados, que se esforça por discernir seus encadeamentos”.

Chizzotti (2006, p.47) comenta ainda que



[...] a história de vida ou relatos podem ter a forma obrigatória onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência, ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer às fontes documentais, as afirmações e relatos pessoais.

De acordo Josso (2010, p. 216), a abordagem história de vida

[...] inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelece a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos autores, ou mais precisamente ainda, a vida desse mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que os constituem e o animam.

Porém, é importante ressaltar que, embora haja consenso entre os pesquisadores – no sentido de entender as histórias de vidas como uma forma de captar o processo de construção das representações dos professores, assim como uma forma de explicitar suas experiências de formação –, nota-se que os autores utilizam diferentes terminologias para se referirem às histórias de vida, sendo difícil encontrar convergência entre eles. Neste trabalho, tomamos as histórias de vida como integrantes da abordagem biográfica que, mesmo sendo tipificadas de diferentes maneiras, ora em razão da metodologia, ora em função da teoria, fazem parte da perspectiva da história oral.

Para Queiroz (1988, p. 19),

[...] história oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura.

Assim, pode-se afirmar que a história de vida está inserida no campo da história oral, uma vez que também é coletada oralmente.

Enquanto no âmbito da sociologia as pesquisas com histórias de vidas utilizam a terminologia história oral, no campo da ciência da educação, “adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico, as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja ela inicial ou continuada de professor/professoras” (SOUZA, 2004, p. 140). O mesmo autor vai mais longe ao afirmar que autobiografia, biografia, relato oral, história de vida, história oral de vida, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades da expressão polissêmica História Oral (SOUZA, 2004).

Sem qualquer pretensão de encontrar uma solução para o problema do conflito terminológico, o que se busca neste momento é mostrar que, embora sejam diversas as possibilidades de nomenclatura, o que se deve considerar em uma pesquisa são os argumentos sólidos utilizados para justificar e fundamentar a escolha correta do instrumento.

Souza (2006) defende a ideia de que

as histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica da formação do adulto, a partir dos saberes tácitos ou experimentais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p. 141).

Embora o recurso do método (auto)biográfico seja bastante recente na área da ciência da educação, essa é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos de 1920 e 1930, pelos sociólogos da escola de Chicago, animados com a busca de alternativa à sociologia positivista (BUENO, 2002, p. 16). Reconhecendo o valor epistemológico e metodológico dos relatos de vida, os sociólogos da Escola de Chicago pensaram em um princípio metodológico que tinha como fundamento a compreensão de um determinado fenômeno, pela via do ator social. A partir desse instrumento de pesquisa, que busca a análise da realidade social na perspectiva dos próprios sujeitos, surgem possibilidades de interpretar um mesmo evento, e, com isso, coloca-se em questão a contribuição das análises realizadas a partir de dados objetivos.

Entretanto, nos anos de 1940, os relatos orais foram aos poucos sendo abandonados em função do predomínio dos métodos quantitativos na área das ciências sociais, os quais iriam predominar em toda década de 1950.

De acordo com Queiroz (1988, p. 15),

o grande desenvolvimento das técnicas estatísticas, em fins dos anos 40, relegou para a penumbra relatos orais e histórias de vida, que pareciam demasiadamente ligadas às influências da psique individual. A técnica de amostragem com a aplicação de questionário surgia agora como a maneira mais adequada de se obter dados inquestionáveis objetivos.

Com o passar do tempo, observou-se que as pesquisas sociológicas feitas com ajuda de questionários se mostravam rígidas demais, não sendo possível perceber por trás dos dados estatísticos as concepções e os valores dos sujeitos. Foi apenas com o advento da tecnologia, ou seja, com a popularização do gravador, que as histórias de vida ganharam lugar merecido entre as metodologias de coleta, pelos cientistas sociais.

Segundo Pereira (1991), a possibilidade de utilização dos depoimentos orais na análise sociológica surgiu no Brasil no início dos anos de 1950, como objeto de reflexão por parte de um grupo de cientistas sociais da Universidade de São Paulo (USP), composto de Maria Isaura Pereira de Queiroz, Renato Jardim Moreira, Florestan Fernandes e Roger Bastide.

Esse grupo de sociólogos criou, em 1976, o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), que também utilizava as histórias de vida em suas pesquisas. Importante destacar, nesse período, o trabalho realizado por Olga R. de Moraes Von Simson (1988, p. 13), pesquisadora e diretora de publicações do CERU/USP, que reuniu experiências e reflexões de pesquisadores brasileiros e italianos, com o intuito de “auxiliar os iniciantes nesse tipo de trabalho a realizarem caminhadas mais seguras e proveitosas”. Em um artigo publicado por Bueno et al (2006), estes afirmam que essa coletânea organizada por Simson (1988), envolvendo autobiografias e histórias de vidas, foi o único livro publicado no Brasil, com essa metodologia, na década de 1980.

Ainda no Brasil, a partir da década de 1960, foi criado o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (CPDOC–FGV). Nessa época, a metodologia história oral foi bastante utilizada nas pesquisas que focavam a história política, operária e local; além disso, os pesquisadores dessa área realizavam intercâmbios com outras áreas de pesquisas, por exemplo, a sociologia e a antropologia,

Mas, foi apenas na década de 1990 que as pesquisas com histórias de vida e os estudos (auto)biográficos como metodologia de investigação tiveram grande avanço no Brasil. Esse interesse cresceu após a publicação da primeira edição do livro de Nóvoa e Finger, *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*, em 1988, que reuniu uma coletânea com diferentes autores, dentre eles, destacam-se: Franco Ferrarotti, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Gaston Pineau, provenientes de diferentes instituições. De acordo com Nóvoa e Finger (2010, p. 23), o método autobiográfico “[...] veio a revelar não apenas com um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação”. Nessa perspectiva, os artigos publicados no livro abordam tanto a questão da biografia como da autobiografia nos contextos da investigação, da formação e da autoformação.

Já em 1992, Nóvoa publica outra coletânea *Vidas de Professores e Profissão Professores* que também tiveram enorme repercussão no Brasil ao apresentar os resultados de pesquisas envolvendo o método autobiográfico (NÓVOA, 1995a, 1995b).

Outra autora que tem desenvolvido pesquisas relacionadas a experiências de vida e formação é Marie-Christine Josso (1999), que distingue as histórias de vida como projeto de

conhecimento, cuja intenção é a produção de conhecimento sobre algum tema ou situação utilizando relatos (orais ou escritos) e as histórias de vida a serviço de projetos, que difere no sentido de operar como instrumento de formação do sujeito.

Ao situar o percurso metodológico das histórias de vida de professores no Brasil, é necessário remetermo-nos, também, às pesquisas no campo da pós-graduação, assim como à criação de grupo de pesquisas que contribuíram para alavancar o número de trabalhos produzidos nessa área.

Um marco importante nesse período, especificamente em 1994, foi a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da USP (GEDOMGE-FEUSP) que coadunava com as concepções dos pesquisadores de Portugal, França, Itália e Genebra. Conforme Bueno et al. (2006), os pesquisadores envolvidos no grupo colocavam em prática o método autobiográfico em uma dupla perspectiva: para operar como dispositivo de formação e, ao mesmo tempo, como instrumento de pesquisa.

Um pesquisador brasileiro, de renome internacional, que tem contribuído para as pesquisas utilizando o método autobiográfico é Elizeu Clementino Souza. Em um de seus livros, *O Conhecimento de Si: Estágio e Narrativas de Formação de Professores* (2006) e em outra publicação, *Histórias de Vida e Formação de Professores* (2008), em parceria com Ana Chrystina Venâncio Mignot, defende a utilização das autobiografias e das biografias em contextos de pesquisa na área educacional.

Outro livro organizado por Souza (2006), em parceria com Maria Helena Menna Barreto Abrahão, cujo título *Tempo, Narrativas e Ficções: A Invenção de Si* é uma publicação que resultou no 2º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), realizado em Salvador, BA, em 2006. O evento, que a cada encontro se consagra, contribui para que pesquisadores nacionais e internacionais discutam e apresentem os resultados de suas pesquisas com método (auto) biográfico. O 1º CIPA aconteceu em Porto Alegre, RS, em 2004, o 3º, em Natal, RN, em 2008, e o 4º, em São Paulo, SP, em 2010, e o último foi sediado em Porto Alegre, em 2012.

Já na Itália, o pesquisador Franco Ferratorri trabalha, desde a década de 1950, recolhendo materiais biográficos com a esperança de encontrar “uma solução positiva para as insuficiências das investigações sociológicas feitas com ajuda de questionários estruturados rigidamente” (FERRAROTTI, 2010, p. 33). Durante esse percurso, o autor se depara com a questão do valor epistemológico e metodológico do método biográfico e trabalha a partir da seguinte indagação: Como os resultados de uma pesquisa fundamentada no método biográfico, podem se tornar conhecimento científico?

Com o objetivo de encontrar respostas, ele recorre à razão dialética segundo a mesma perspectiva de Marx, em que é possível compreender cientificamente um processo social tendo como referência uma história individual. Por essa razão, trabalhou com a possibilidade de interpretar determinado fragmento da sociedade, a partir de uma história individual. Pois, “a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)” (FERRAROTTI, 2010, p. 50).

Nessa perspectiva, Ferraroti (2010, p. 44) acrescenta: “toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”. Ou seja, a história da vida de uma pessoa está contida ou representa a história mais ampla do sistema social no qual está inserida.

Dessa forma, o método biográfico surge com o intuito de atender a duas exigências: a primeira, relacionada à necessidade de uma inovação metodológica, e a segunda, como uma alternativa para compreender a vida cotidiana das pessoas, suas dificuldades e contradições (FERRAROTTI, 2010, p. 33). Por essa razão, o pesquisador que trabalha com as histórias de vida deve estar preparado para lidar com emoções e não com dados exatos ou estatísticos, e deve estar disposto a se ocupar de elementos subjetivos e não mais com respostas objetivas e generalizações.

Macedo (2004, p. 178) também defende a mesma ideia ao afirmar que “na sua história de vida, o ator pedagógico vai encarnar reflexivamente um tempo social conectado a outros tempo sociais, em que ele, o ator pedagógico, é uma síntese possíveis destes tempos”. Dessa forma, a história de vida “capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p. 36).

Pensar as histórias de vida como um instrumento capaz de desvelar a trajetória docente dos professores em início de carreira, clarificando o conhecimento de si, tanto como pessoa como profissional, só é possível a partir do processo de reflexão. Sobre essa questão, Josso (2010, p.64) afirma que o trabalho biográfico implica, por parte do estudante, dedicação no que tange ao processo de reflexão na busca árdua sobre seu processo de formação, em uma busca que revele suas aprendizagens ao longo da vida.

Nesse sentido, a história de vida ganha destaque na medida em que ela é construída a partir de momentos de reflexão – em que se questionam conhecimentos e aprendizagens – elaborados durante todo o percurso social do indivíduo, sejam eles em contexto familiar ou escolar, em uma ação conjunta e inseparável.

Dominicé (2010, p. 86) chama atenção para a importância do contexto familiar e do papel desempenhado por um professor, ou por outro interlocutor em momentos de encruzilhada da vida. Sob esse aspecto, a formação se dá em um processo de desequilíbrio e escolhas, sempre na relação e na presença de outros.

É importante considerar que, ao narrar suas histórias de vida, os sujeitos passam a estabelecer uma relação dialética entre a narrativa e essas experiências formadoras. Isso se dá porque ao mesmo tempo em que elaboram um discurso sobre a experiência, essa experiência também influencia o discurso.

Giroux e McLaren (1993, p. 26) afirmam que ao nomear as experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito –, iniciamos um novo significado ao vivido, ao estabelecer a dialética com os pressupostos sob os quais elas estão construídas.

Quando o indivíduo recompõe sua trajetória, dá novo significado à sua vivência. Embora se saiba que a história contada não traz à tona os fatos em sua íntegra, ela revela mais do que oculta a historicidade do ser.

Pensar uma investigação, tendo como ponto de partida o método autobiográfico, possibilita aos sujeitos “reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, as histórias de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica” (PINEAU, 2010, p. 122). Dessa forma, considerar a historicidade pessoal, assim como a dialética do processo narrativo, é fundamental para a tomada de consciência dos fatores que foram determinantes no percurso de vida do indivíduo e que contribuíram para a sua formação.

Trazendo essas ideias para pensarmos a nossa pesquisa, acreditamos que a “tomada de consciência”, desencadeada das histórias de vidas dos egressos do curso de Ciências Biológicas, possibilitaria a esses sujeitos repensar sua formação e entender os saberes envolvidos durante o processo de se constituir como docente, em um diálogo constante entre fatores sociais, culturais e históricos.

Repensar a formação, por meio do resgate das histórias de vida de cada indivíduo, possibilita identificar as relações que são estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento elaborado durante o percurso vivido. Essa reconstrução da memória pode desencadear uma revisão em relação às concepções e práticas docentes, dando condições para o sujeito refletir sobre suas ações e ativando o que estava guardado em sua memória. Memória que, via de regra, está sempre vinculada à lembrança e, também, ao esquecimento.

Para Bosi (1994), a função da memória não é reconstruir o tempo nem o anular, e, sim, lançar uma ponte entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Lembrar faz-se com que retorne “tudo o que deixou à luz do sol”. O conhecimento do passado se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. Portanto, a função da memória é trazer novamente a vida ao que já foi vivido.

Em uma proposta de trabalho envolvendo histórias de vida, a memória tem papel fundamental, uma vez que os sujeitos são convidados a retomar o percurso vivido “na dialética entre a memória e o passado, com as experiências do presente e os projetos do futuro” (BRAGANÇA, 2008 p. 75). Nesse sentido, rememorar significa elaborar indagações no presente, buscando repostas no passado, com o objetivo de dar sentido às ações do presente, em direção a um futuro melhor.

No processo de constituição da memória, Paim (2005, p. 43) considera a linguagem como

Elemento importante, uma vez que participa no processo de rememoração como socializadora, como possibilitadora das relações da memória individual, especialmente, com a memória do grupo, de convivência e com outros grupos. Neste sentido, convém lembrar que o nosso fazer-se enquanto sujeitos históricos ocorre num processo relacional com o outro, tendo como elemento mediador à linguagem.

A linguagem, utilizada como instrumento para externar as histórias de vida do indivíduo, é capaz de desvelar as raízes mais profundas das nossas atitudes perante as mais variadas situações. Dentre essas, merecem destaque nossas representações sobre o ato de ensinar, nossos conflitos, experiências, valores e reflexões culturais e ontológicas.

Por essa razão, acreditamos que a opção pela abordagem (auto)biográfica, como referencial teórico metodológico, está associada à necessidade de ampliar os estudos relacionados às histórias de vida, mais especificamente “das histórias de vida a serviço de projetos”. Além disso, acreditamos que essa proposta metodológica mostrará o movimento realizado pelos egressos do curso de Ciências Biológicas durante o processo de se constituir como professor no início da sua carreira.

Importante afirmar a pertinência do presente trabalho, uma vez que, a partir das teses e dissertações brasileiras revisadas, foram encontradas poucas pesquisas que abordam a questão da aprendizagem da docência por meio das histórias de vida. Muitos são os trabalhos relacionados aos professores durante o processo de formação inicial, ou sobre professores em exercício profissional – ressaltando que nesse caso são trabalhadoras do ensino primário ou sobre a memória dos professores. Apoiamo-nos em Souza (2004, p. 74) quando afirma que “a

maior parte desses estudos buscam e tomam como objeto de pesquisa ou de formação, professores que apresentam experiência profissional, ou estão na etapa final na sua carreira e, às vezes, ‘velhos mestre e mestras’”.

### 2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Definido por coletar os dados com professores de Ciências e Biologia, por meio das histórias de vidas, o próximo passo foi selecionar os sujeitos que se enquadrassem no perfil e contribuíssem para responder à questão: Como os egressos do curso de Ciências Biológicas se constituem como professor no início da sua carreira?

Logo de início foi possível perceber que não seria tarefa fácil encontrar professores, egressos do curso de Ciências Biológicas, cuja atuação não ultrapassasse cinco anos no magistério. Em um primeiro momento, foram visitadas várias escolas, estaduais e municipais, localizadas em Dourados, MS. Após conversas com coordenadores, diretores e várias andanças, constatamos, empiricamente, que os docentes em sala de aula já possuem tempo de serviço superior a cinco anos.

Superada essa etapa, sem ter muito sucesso, tomamos conhecimento de um curso de formação continuada para professores de Ciências e Biologia, oferecido pela prefeitura municipal de Dourados, em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados. Em um desses encontros, pedimos permissão para a coordenação e conversamos com os docentes participantes, quando então foram apresentados os objetivos da pesquisa, e, entre os todos os presentes, apenas uma professora possuía menos de cinco anos de magistério, que se mostrou disposta a participar da pesquisa.

Outra forma de entrar em contato com os sujeitos foi por intermédio de professores que ministram as disciplinas pedagógicas, ou Estágio Supervisionado, em outras instituições de ensino superior, da região da Grande Dourados, que ofertam o curso de Ciências Biológicas. Esses professores nos passaram nomes de possíveis egressos que estariam atuando na função docente, e, após o contato com esses novatos foi possível reunir os sujeitos participantes deste estudo.

Considerando que a região da Grande Dourados possui densidade populacional de grande expressividade no Estado, entendemos que poderíamos delimitar nossa área de estudo em outras cidades que pertencessem a esse território. Isto porque, mesmo atuando profissionalmente em cidades circunvizinhas, três dos sujeitos cursaram Ciências Biológicas em instituições de ensino superior localizadas em Dourados.



Dessa forma, encontramos os quatro professores de Ciências e Biologia, com no máximo cinco anos de docência, nos municípios de Taquarussu, Glória de Dourados, Itaporã e Dourados. Todas são cidades de Mato Grosso do Sul localizadas na região da Grande Dourados.

Ao entrar em contato com o professor, no primeiro momento, foram apresentados a proposta e os objetivos do estudo. Após, foram expostos alguns pressupostos da pesquisa biográfica, quando foram informados sobre a importância de cada um contribuir com o relato de sua história de vida. Confirmada a participação no estudo, cada sujeito assinou seu termo de compromisso (Apêndice A) e iniciou-se o processo de coleta dos dados, que perdurou durante o último semestre de 2011 e o primeiro de 2012.

A coleta das histórias de vida dos sujeitos foi realizada em consonância com as orientações propostas por Bertaux (2010), que contribuiu no sentido de encaminhar questões importantes relacionadas ao agendamento do encontro, preparação e condução da entrevista. A coleta de dados foi realizada na escola ou na residência dos entrevistados. Inicialmente, os professores foram orientados a relatar fatos que lembravam sobre sua infância, família, escola, amigos, sem se preocupar com uma sequência exata dos fatos. De posse de um roteiro, em um segundo momento, a pesquisadora direcionava para algumas questões, com frequência, aquelas que haviam deixado dúvidas ou que necessitavam ser aprofundadas.

A utilização desse roteiro de entrevista, que não se caracterizava como um questionário e tinha a função apenas de auxiliar na retomada de questões importantes que, porventura, não foram abordadas durante a entrevista. Bertaux (2010, p. 80) orienta “durante a entrevista, o roteiro estará ao seu lado, sobre a mesa, mas você só o consultará no final”.

Antes do início das entrevistas, ressaltamos os objetivos da pesquisa e agradecemos a disponibilidade de cada um dos participantes, informando o quão importante estava sendo a contribuição deles. O relato então era iniciado com uma questão pertinente, ou relacionado com sua família ou com alguma lembrança que levava o entrevistado a rememorar fatos do período escolar. Bertaux (2010, p. 82) recomenda “para que uma entrevista comece, é necessário que um contexto social seja definido, que o objetivo da entrevista seja confirmado, e que pelo menos uma primeira pergunta seja feita”.

Para que os dados coletados fossem acompanhados de significados relevantes, fez-se necessário, também, que, durante o processo de coleta, o entrevistador desenvolvesse uma escuta aberta, uma postura no sentido de se envolver e se sensibilizar com os fatos narrados. Por essa razão, o trabalho com as histórias de vida leva à desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa: “Exige que a

relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo, que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós” (CUNHA, 1997, p.3).

As entrevistas com as histórias de vida de cada professor duraram aproximadamente duas horas e, ao longo destas, deparamo-nos com longas falas, silêncios profundos e fortes manifestações emotivas, que foram encaradas como um período de provações e aprendizagens. Os longos silêncios, na maioria das vezes, ocorriam quando os professores iniciantes de Ciências ou Biologia rememoravam fatos desagradáveis ou negativos que vivenciaram durante a vida escolar ou familiar. As lágrimas, por vezes presentes, também vinham acompanhadas de lembranças doces e alegres.

Com relação ao sujeito, foi necessário que este percebesse a ética e a atitude profissional por parte do entrevistador, capazes de estabelecer a confiança necessária, que permitisse aos professores iniciantes externar as experiências significativas e relatar processos vivenciados muitas vezes carregados de lembranças amargas.

Importante ressaltar que o contato com os sujeitos não se restringiu apenas durante o período das entrevistas. Na transcrição delas ou no decorrer das análises, fomos obrigadas a entrar em contato com os professores iniciantes de Ciências e Biologia para retomar fatos que não foram abordados, ou mesmo para lançar luz em pontos que ficaram obscuros ou ambíguos durante as entrevistas. Esse contato, pós-entrevista, foi viabilizado via *e-mail*, telefone ou mesmo pelas redes sociais. Vale destacar que, em todos os momentos, os sujeitos se mostraram envolvidos e dispostos a ajudar de forma a contribuir com a pesquisa.

Antes e durante as entrevistas, como ouvinte, pesquisadora, sempre nos preocupamos em aprender a fazer “corretamente” as entrevistas, conduzindo os relatos naturalmente e, ao mesmo tempo, proporcionando condições para que os sujeitos se sentissem envolvidos. Por vários momentos, houve dúvidas em relação a falar ou silenciar, mas, novamente, encontramos em Bertaux o conforto que necessitávamos.

Seja você mesmo, o mais natural possível, atento, mas não ansioso, aberto, mas concentrado. Descontraia-se: você tem o direito de errar. De qualquer maneira, a qualidade da entrevista não depende apenas de você. Você não saberá jamais se poderia ter feito melhor, empenhe-se somente em fazê-la bem (BERTAUX, 2010, 81).

Quebrar o silêncio, voltar ao passado, revirar a memória, olhar para si, reinventar-se... é uma experiência única tanto para quem relata quanto para quem escuta.

## 2.4 A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A seguir será feita a apresentação dos professores de Ciências e Biologia cujas histórias de vidas foram narradas oralmente. O grupo é composto de quatro sujeitos, sendo apenas um deles do sexo masculino. Importante ressaltar que os nomes utilizados no decorrer do trabalho são fictícios, com o objetivo de manter no anonimato cada participante.

### • **Rodrigo**

Rodrigo é o primeiro filho de cinco irmãos. Nasceu em Rosana, SP, mas passou grande parte da sua infância e juventude morando em fazendas no município de Batayporã, MS. A distância da cidade sempre se manifestou como um obstáculo para ele frequentar a escola. Por essa razão, não frequentou a pré-escola. Sua mãe, preocupada com a situação, começou a ensiná-lo em casa, e, mesmo sendo explosiva e sem paciência, sempre exigia do seu filho a perfeição.

Ingessou na primeira série com sete anos e logo se destacou entre os colegas, segundo ele, não tanto pela sua “inteligência”, mas pela sua responsabilidade, compromisso e vontade de aprender. Nessa época, já ensinava os colegas com dificuldade e daí nasceu o desejo de ser professor. Desejo esse que perdurou até a adolescência quando o patrão de seu pai, dono da fazenda onde moravam, fez uma proposta irrecusável. Vendo todo o esforço do Rodrigo e seu compromisso com os estudos, ofereceu-lhe alimentação, materiais e estadia, caso fosse aprovado em medicina em uma universidade pública. Com o passar do tempo, sua família foi morar em outra fazenda, com outro patrão, e esses acontecimentos o afastaram do sonho da medicina. Sua opção foi procurar um curso em uma área afim e, dessa forma, ocorreu seu ingresso no curso de Ciências Biológicas. Outro ponto que contribuiu foi o fato de o curso ser de licenciatura, o que o aproximava da profissão docente.

Na universidade, os problemas também não foram pequenos, começando pela distância entre a cidade em que morava e o local da universidade. Saía de casa todos os dias às 17 horas e retornava apenas às 2h30min, de ônibus. Mas, logo no início, teve certeza de que estava no caminho certo. As aulas o encantavam, os professores correspondiam e não custou muito para ser convidado a participar de projetos de pesquisa e extensão. Escolheu extensão, e se envolveu com a área da educação ambiental. Participou de congressos, apresentou os resultados de suas pesquisas, sempre com o mesmo entusiasmo, compromisso e gosto pelo aprender.

Antes mesmo de concluir sua graduação, já estava em sala de aula. Decidiu largar seu emprego, mais bem-remunerado, e partiu em busca do desejo de ser professor. Queria falar, dividir o que sabia com outras pessoas e, nessa empolgação, chegou a assumir aulas de matemática, inglês e ensino religioso. Tudo para não abandonar o sonho de ensinar.

Ingressou na profissão docente ministrando aulas de ciências em uma escola pública, tinha apenas vinte anos de idade, mas, mesmo assim, a diretora lhe confiou uma carga horária completa de ciências. No outro ano, uma professora formada em Biologia assumiu as aulas de Rodrigo, pois ele ainda estava cursando a graduação. Em função da falta de opção, teve que assumir aulas de matemática em outra escola. Apenas três anos depois de ingressar na docência, assumiu aulas de Biologia, na mesma escola onde foi aluno do ensino médio.

Atualmente, trabalha em duas escolas de Taquarussu, MS, sendo uma municipal e outra estadual, na qual também fica responsável pela sala de tecnologia. Ainda não conseguiu se efetivar, portanto, Rodrigo trabalha como professor contratado. Não pensa em abandonar a profissão docente e se prepara para fazer a seleção do mestrado. Na sua família, é o único professor.

#### • **Maria**

Maria nasceu em uma família de quatro irmãos, em um sítio no município de Glória de Dourados, MS, onde morou por 16 anos. Filha de mãe analfabeta e pai semianalfabeto, iniciou a primeira série em uma sala de aula multisseriada e com muita dificuldade conseguiu finalizar a quarta série com 16 anos. Com essa idade, se viu obrigada a mudar para a cidade, com o objetivo de continuar estudando. Para se manter, trabalhava como empregada doméstica na casa da família com quem morava.

Aos 17 anos, mudou-se para Dourados, mas, em função da sua dificuldade, reprovou a sétima série. Mesmo com tantos obstáculos, continuou estudando até ingressar no magistério, pois já demonstrava vontade de ser professora. No início do ensino médio, percebeu que não daria conta de levar o curso até o final, iria reprovar novamente. Por essa razão, decidiu cursar contabilidade em um colégio particular.

Finalizado o ensino médio, ficou algum tempo sem estudar e, nesse período, resolveu prestar vestibular para Agronomia. Participou da seleção por três anos, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mas sem sucesso. Em 1995, resolveu cursar Ciências Biológicas em uma instituição particular e, para se manter, trabalhava durante o dia e frequentava a universidade no período noturno. Com muita dedicação para superar suas

dificuldades de aprendizagem e com a ajuda dos amigos, Maria se orgulha em dizer que não reprovou nenhum ano da graduação.

Ao concluir a graduação, trabalhava em uma empresa, e como recebia uma remuneração razoável, que lhe proporcionava certa segurança, decidiu não procurar uma sala de aula para atuar como professora de Biologia. Apenas em 2006, Maria iniciou sua carreira como docente, ministrando aulas de Ciências e Biologia no período noturno, mesmo assim continuou a trabalhar no setor administrativo da empresa durante o dia.

Em 2009, ingressou no Mestrado de Agronomia. A entrada no mestrado também foi uma batalha, participou da seleção por quatro anos e encontrou muita dificuldade na suficiência em língua estrangeira. Entretanto, a pós-graduação lhe garantiu uma bolsa de estudo, o que lhe deu segurança para deixar o trabalho – que já havia perdurado por 14 anos – na empresa.

Durante o período em que tentava ingressar no mestrado, fez duas especializações. A primeira, em Metodologia do Ensino Superior e a segunda, de Plantas Medicinais.

Atualmente, Maria trabalha em numa escola agrícola, localizada em Dourados, MS, e ministra as disciplinas de Ciências, Matemática e Educação Ambiental para alunos do ensino fundamental. É contratada, não pretende abandonar a carreira docente e é a única professora em toda sua família.

#### •Karina

Karina nasceu em Itaporã, MS, e tem apenas um irmão. Poderia afirmar que dentre os sujeitos, Karina foi a que menos enfrentou dificuldades para estudar e, também, para aprender. Na maioria das vezes, foi a melhor aluna da sala e, por esse motivo, começou cedo a ensinar seus colegas de sala que apresentavam dificuldades. Considerava seus amiguinhos de classe muito fraquinhos, pois eles não conseguiam entender matemática. Ela também se diferencia dos outros sujeitos da pesquisa pelo fato de nunca se imaginar na profissão docente, pois, segundo ela, não tinha perfil para isso. Sua voz muito baixa e tranquila a impedia de pensar em tal possibilidade, mesmo quando já tinha ensinado seus amigos.

Mesmo querendo prestar vestibular para enfermagem ou medicina, acabou se inscrevendo em Ciências Biológicas, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (licenciatura) e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), (bacharelado), e ela mesma não sabe por qual razão. Tinha certo que, depois de concluir o curso de Ciências Biológicas, faria cursinho para Medicina, mas o tempo se encarregou de

fazê-la mudar de ideia. Foi aprovada nas duas instituições, e como o resultado da UEMS foi divulgado primeiro, fez sua matrícula e depois de já ter frequentado as aulas por um mês, não teve coragem de mudar para a UFMS.

Ao ingressar na graduação, logo se envolveu nos projetos de pesquisas, o que abriu a oportunidade de publicar os resultados do seu trabalho em congressos e periódicos. Ainda no primeiro ano da graduação, por motivos financeiros, resolveu ir para sala de aula e ingressou na carreira docente com apenas dezoito anos de idade. Seu contrato era para ser de cinco meses, mas conseguiu suportar por apenas um mês. A indisciplina dos alunos impossibilitou que desenvolvesse seu trabalho docente.

No terceiro ano da graduação, foi aprovada em uma instituição particular para o curso de Fisioterapia. A partir de então, cursava Fisioterapia em tempo integral e Ciências Biológicas no período noturno. Retornou à profissão docente depois de ter concluído a graduação em Biologia, assumindo aulas de Ciências e Química no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Só depois de alguns anos ela conseguiu trabalhar com a disciplina Biologia no Ensino Médio.

Atualmente, Karina está de licença maternidade, foi aprovada no último concurso público do Estado para carreira docente e assumiu a disciplina de Biologia no Ensino Médio, no município de Itaporã, portanto, é a única entre os sujeitos a ser efetiva. Não pensa em abandonar a profissão, e na sua família há vários professores.

#### • Diliris

Diliris nasceu em Aral Moreira, MS, onde morou por muito tempo em um sítio em que seu pai era lavrador e a mãe dona de casa. Filha de pais com “pouco estudo”, sempre enfrentou muitas dificuldades para estudar. Ingressou na escola com seis anos, mas logo teve que abandoná-la, pois tinha que cuidar de sua irmã mais nova.

Quando retornou para a escola, encontrou uma professora de primeira série que não gostava dela. Sofria humilhações diante dos colegas e praticamente não aprendeu nada durante esse período. Por motivos de trabalho, seu pai teve que se mudar de cidade e acabou estudando em outra escola, cuja sala de aula era multisseriada. Nesse ambiente, com uma professora empenhada, conseguiu aprender a ler.

Superadas as dificuldades iniciais, Diliris já não encontrava mais dificuldade em acompanhar seus companheiros de sala. Na oitava série, engravidou, casou-se e parou de estudar por um ano; retornou, concluiu o ensino médio, fez cursinho e entrou no curso de

Ciências Biológicas em 2007. Teve muita dificuldade para acompanhar a turma durante seu primeiro ano, pois acreditava que apenas ela não estava entendendo o conteúdo. Para agravar, ainda se separou do marido.

Escolheu Ciências Biológicas por falta de opção, pois seu desejo era fazer Medicina ou Enfermagem, mas, em função da situação que estava atravessando, descartou o sonho. Tinha claro que era um curso de licenciatura, mas não percebeu um problema nisso, pois sempre gostou de ser professora.

Ingressou na carreira docente mesmo antes de concluir sua graduação. Assumiu aulas de Ciências, para alunos do ensino fundamental, em uma escola particular no município de Glória de Dourados, onde trabalha até hoje. Mas também trabalha no Estado com uma turma de alfabetização, onde não possui vínculo efetivo. Sua experiência como professora de Biologia se deu como substituta de uma professora que acompanhou seu estágio de docência.

Diliris procura ser uma professora boa e “legal” para seus alunos. Não pretende abandonar a profissão docente, mas não mencionou a possibilidade de fazer uma pós-graduação, afirmou apenas que, futuramente, pensa em fazer outro curso de graduação, ou seja, Pedagogia. O interessante é que ela é a única pessoa em sua família que cursou uma graduação e que também chegou a concluir o ensino médio.

## 2.5 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Após coletar as histórias de vida dos professores egressos do curso de Ciências Biológicas, chegou o momento de realizar a análise interpretativa dos resultados. Nosso intuito foi descobrir a relação entre o objeto do estudo, seus objetivos e os dados coletados, no sentido de encontrar regularidade nos fatos narrados, dando condições para entender como esses professores se constituem no início da sua carreira docente. Para isso, buscamos suporte na metodologia de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2009, p. 44),

análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivados de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Franco (2008) considera a análise de conteúdo um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida

a mensagem, que pode ser tanto verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a análise de conteúdo nós oferece condições para revelar os sentidos que os professores construíram durante o início de suas carreiras docentes, e que foram externados por meio da linguagem oral. Dessa forma, esse procedimento de pesquisa contribuirá para desvelar o que foi dito por meio das histórias de vidas dos sujeitos, tendo como referência suas crenças e representações relacionadas à aprendizagem profissional da docência.

Com o intuito de atingir nosso objetivo, os dados foram organizados a partir das orientações propostas por Bardin (2009) e Franco (2008), que são: pré-análise, determinação das unidades de análise, categorização e, por final, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

**Pré-análise** é a “fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de instituições, de primeiro contatos com os materiais [...]” (FRANCO, 2008, p. 51). Essa fase possui três objetivos: escolher os documentos, formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores. É importante destacar que esses três momentos não ocorrem a partir de uma ordem cronológica, mas estão estritamente relacionados.

A escolha dos documentos é caracterizada como um processo longo. Foram definidas como instrumento de coleta de dados, as histórias de vidas dos professores em início de carreira. Os dados foram coletados durante o último semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, com os professores de Ciências e Biologia que tinham no máximo cinco anos de docência.

No terceiro momento, os sujeitos responderam ao questionário de identificação, que abordava questões relacionadas a gênero, idade, local de trabalho, vínculo institucional. Também foram recolhidas informações relacionadas à formação e à atuação docente.

Após definir e organizar o *corpus* da pesquisa, iniciamos a primeira atividade da pré-análise recomendada por Bardin (2009, p.122): a “leitura flutuante”, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Nesse caso, as leituras iniciais foram realizadas após as transcrições das entrevistas.

Na atividade relacionada à “preparação do material”, as entrevistas foram transcritas e revisadas a partir das anotações feitas pela entrevistadora durante o relato das histórias de vida dos professores iniciantes. Essa etapa foi demasiadamente longa e trabalhosa, o que exigiu horas de trabalho e dedicação.



Esse material dava a opção pelo “referencial teórico” que sustentou a pesquisa. É importante destacar que parte desse referencial já estava sendo selecionado e estudado, por conta da escolha da temática definida *a priori*. Esse momento serviu para que pudéssemos encerrar os autores que contribuiriam de alguma forma na análise dos resultados.

A partir de então, definimos por utilizar autores que abordavam a questão da aprendizagem da docência, saberes docentes e formação de professores em uma perspectiva que englobe as vertentes da racionalidade técnica e do professor reflexivo.

A “formulação de hipóteses e objetivos” corresponde à terceira etapa da pré-análise. Para Bardin (2009, p. 124), a “hipótese é uma informação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”. Neste estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, acreditamos na possibilidade de ela ser desenvolvida sem definições pré-concebidas. Portanto, as diretrizes que dão sustentação ao longo do trabalho são os objetivos já expostos anteriormente.

Como o foco das análises não será a frequência das falas dos entrevistados, optamos por suprimir a etapa “elaboração de indicadores” proposta por Bardin (2009). Sob essa perspectiva, dos relatos das histórias de vidas dos professores de Ciências e Biologia serão destacados apenas recortes de suas falas, sem buscar manifestações de cunho quantitativo.

Concluída a etapa de pré-análise, definiram-se as **unidades de análise**, que, por sua vez, se dividem em: unidade de registro e unidade de conteúdo.

A “unidade de registro” é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas (FRANCO, 2008, p. 41). Podem ser utilizadas como unidade de registro a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e o documento. Neste estudo, escolhemos o tema como segmento de categorização.

Para Bardin (2009), o tema é o núcleo de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Assim, a partir das histórias de vida dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira, foram definidos os “núcleos de sentido”, expressos por meio dos relatos e que foram posteriormente recortados com o objetivo de resgatar a essência das falas dos sujeitos envolvidos.

A “unidade de contexto”, de acordo com Franco (2008), é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

Após definir as unidades de análise, tanto de registro, que é o tema, quanto de contexto, relacionadas aos recortes das falas expressas via oral pela história de vida dos sujeitos da pesquisa, chega o momento de construir as **categorias de análise**.

Para Franco (2008, p. 59), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” A autora ainda acrescenta que “a criação de categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”.

Após exaustivas leituras dos relatos das histórias de vida dos sujeitos, foram definidas duas categorias de análise: análise da trajetória de vida dos sujeitos e o início da docência. As oito subcategorias estão elencadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise

<b>TEMPO DE TRANSIÇÃO: DO INGRESSO NA ESCOLA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA</b>	O perfil biográfico dos sujeitos.
	Trajетória pré-profissional dos professores de Ciências e Biologia.
	Nos meandros da escola básica: vivências e experiências.
	Tempo de escolha: a definição pelo curso de Ciências Biológicas.
<b>TEMPO DE DESAFIOS: O INÍCIO DA DOCÊNCIA</b>	Vivendo e aprendendo a docência: características, preocupações e dificuldades iniciais.
	O chão da escola como espaço para aprender com a experiência.
	Isolamento e solidão: o processo de socialização profissional.

A última etapa, relacionada ao **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, tem a finalidade de apresentar as informações obtidas a partir dos dados brutos. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados não serão submetidos a testes estatísticos. Dessa forma, a ênfase será dada na inferência precisa de um acontecimento.

Segundo Bardin (2009, p. 142), “o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência – sempre que realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual”.

Portanto, decidimos por trabalhar com citações diretas dos relatos das histórias de vidas professores de Ciências e Biologia em início de carreira, seguidas de um texto que busca compreender o significado extraído das categorias de análise anteriormente definidas.

Utilizar as histórias de vida como forma de coletar dados e tratar esses resultados tendo como fundamento os pressupostos da análise de conteúdo só é possível quando se reconhece que a realidade se apresenta multifacetada, socialmente construída por seres humanos, que elaboram saberes, constroem experiências de forma integrada, interdisciplinar, e, por essa razão, estão constantemente em processo de crescimento e autoconhecimento.



### 3 TEMPO DE TRANSIÇÃO: DO INGRESSO NA ESCOLA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

*O tempo era bom? Não era  
O tempo é, para sempre.  
A hera da antiga era  
roreja incansavelmente.*

*Aconteceu há mil anos?  
Continua acontecendo.  
Nos mais desbotados panos,  
estou me LENDO e RELENDO.*

*Tudo morto, na distância  
que vai de alguém a SI MESMO?  
Vive tudo, mas sem ânsia  
de estar amando e estar preso.*

*Pois tudo enfim se liberta  
de ferros forjados no ar.  
A alma sorri, já bem perto,  
da raiz mesma do ser.*

Carlos Drummond de Andrade

O tempo era bom? Às vezes, sim, às vezes, não, mas o tempo é... para sempre...

Recorremos ao poeta Drummond para apresentar as histórias de vidas dos professores iniciantes de Ciências e Biologia por acreditar que o retorno às memórias deu condições para que os sujeitos voltassem à raiz do seu ser. Nos cenários desvelados, brotaram histórias marcadas por lembranças às vezes boas, às vezes não, mostrando-se doces, ou amargas, mas que deixaram cicatrizes nos sujeitos e, por causa disso, revelam-se até hoje, no ser e fazer desses profissionais em início de carreira.

Reviver a infância calma na roça, mergulhada em dificuldades, mas repleta de amor e do aconchego familiar, rememorar as primeiras professoras, os colegas de turma, a escolha da profissão docente e o curso de Ciências Biológicas. Todo o processo exigiu retomada, análise,

reorganização, reflexão, distanciamento e, por essa razão, constituiu uma experiência formadora.

Ao narrar suas histórias de vida, os sujeitos voltaram para si, leram e releeram seus passados. Desvelaram fatos marcantes, reorganizaram as aprendizagens construídas ao longo da vida, trouxeram para a roda questões aparentemente mortas pela distância do tempo, mas que afloraram impregnadas de sentimentos e emoções.

Regressar à raiz do seu ser, voltar para si. É com esse olhar que neste capítulo será apresentada e analisada a trajetória formativa dos professores de Ciências e Biologia. Objetivamos, portanto, refletir sobre os múltiplos fatores envolvidos no processo da aprendizagem da docência, tendo como pano de fundo os pressupostos teóricos apresentados no capítulo anterior.

As vivências rememoradas pelos sujeitos trazem doces lembranças de quando ainda eram crianças e brincavam no campo, a família, as primeiras professoras, mas também afloram recordações que expressam medos, inseguranças, desprazeres e dificuldades que permearam todas as etapas da vida desses professores. São experiências relatadas que desvelaram lembranças, fatos e situações decisivas para a aprendizagem da docência.

Para Josso, a volta ao passado apresenta-se

[...] como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens; (JOSSO, 2010, p.90).

Nesse processo, são retomadas todas as experiências consideradas importantes para os sujeitos, e acabaram imprimindo marcas que serão manifestadas na sua trajetória de formação, transformação e ação.

Compondo um quadro da realidade pesquisada, chegamos a aproximações do cenário em que se encontra o docente brasileiro em início de carreira. Nesse cenário, construído dos relatos das histórias de vidas dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira, ganha destaque a necessidade de se considerar a “globalidade da pessoa” (JOSSO, 2010, p. 60). Dessa forma, ao analisar as narrativas, não podemos deixar de observar todas as dimensões vivenciadas pelos sujeitos, sejam elas: psicológica, cultural, sociológica, política e econômica.

Como ponto de partida, temos a ideia de que o professor é uma pessoa e, por essa razão, sofre influência do seu meio social, da mesma forma que influencia esse meio. Nessa perspectiva, “a sociedade é feita por ele e ele é feito por ela; portanto, o professor é um

construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por ele” (SILVA, R., 2000, p. 25). Como profissional, ele exerce sua função levando para a sala de aula saberes que foram construídos em todas as esferas do seu cotidiano, em diferentes papéis vivenciados, que serviram de base para a construção de representações sobre o ato de ensinar, que foram moldadas ao longo da sua trajetória de vida.

Dessa forma, acreditamos na importância das pesquisas realizadas na área da formação docente, especificamente sobre os saberes e práticas dos professores em início de carreira, pois, segundo André, Maria (2000, p. 70), “tem ficado cada vez mais evidente nos estudos e pesquisas sobre formação docente a necessidade de dar um estatuto aos saberes da experiência. [...] uma vez que o sujeito constrói o seu saber num processo ativo ao longo e sua vida”.

Partindo desse pressuposto, focamos nossa pesquisa em quatro sujeitos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que atuam como professores iniciantes na região da Grande Dourados, MS, e ministram diferentes disciplinas além de Ciências e Biologia. A seguir será traçado o perfil biográfico desses sujeitos com o objetivo de fornecer informações que ajudarão a entender como esses docentes se constituem nos primeiros anos de suas carreiras.

### 3.1 O PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS

Primeiramente, serão apresentadas algumas características dos sujeitos com o objetivo de mapear questões iniciais relacionadas ao perfil do grupo estudado.

Buscando o passado dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira, encontramos Rodrigo, um garoto estudioso, comprometido, mas que passou por muitas dificuldades relacionadas ao acesso à escola. A distância entre sua casa e a escola sempre foi proporcional ao seu desejo de estudar. Queria ser professor e já realizou seu sonho, trabalha em uma escola pequena, seus alunos o respeitam e, portanto, não enfrenta problemas de indisciplina. Talvez sua maior dificuldade esteja relacionada com o fato de ter uma visão interdisciplinar e não poder compartilhar dessa atitude com outros colegas de profissão. Seu ingresso no magistério foi tranquilo e sem muitos dilemas, talvez pelo fato de estar cursando as disciplinas pedagógicas durante a graduação, o que se traduziu como momentos que proporcionaram subsídios para refletir sobre sua prática. Seu maior medo era da responsabilidade de ser professor.

De todos os entrevistados, Maria foi a que mais enfatizou sua dificuldade em relação à própria aprendizagem. A luta foi permanente, desde o período em que ingressou como aluna do ensino fundamental até o mestrado, mas em nenhum momento permitiu que suas limitações atrapalhassem ou fossem obstáculo para o seu crescimento pessoal e profissional. Jamais pensou em desistir, e as dificuldades serviram de impulso para vencer as batalhas impostas pela escola. Maria demorou em assumir a docência como profissão e, atualmente, enfrenta sérios problemas de indisciplina, o que lhe provoca certa angústia. Seu maior medo estava relacionado à forma como seria recebida por seus alunos.

É possível afirmar que Karina foi a que menos passou por dificuldades, sejam elas de acesso à escola ou de aprendizagem. Pelo contrário, Karina sempre se destacou pela facilidade em aprender. Por essa razão, logo cedo passou a ensinar seus colegas de sala e a tirar dúvidas fora do horário de aula. Não pretendia ser professora, mas, para manter-se em seu outro curso de graduação, teve que se submeter à sala de aula. Entre os sujeitos, é a única efetiva no serviço público. Também enfrenta problemas de indisciplina, pois atua no ensino noturno e EJA, e trabalha com alunos com histórico de marginalidade. Seu medo no início da docência era ficar nervosa e não saber explicar o conteúdo.

Aos 15 anos de idade, Diliris engravidou e teve que dividir seu tempo entre os estudos, filho e trabalho. Iniciou na docência muito cedo, pois já atuava como professora de alfabetização, antes mesmo de ingressar no curso de Ciências Biológicas. Ministras aulas de Ciências e Biologia foi sua terceira opção, mas logo se apaixonou pelo curso e hoje desempenha sua função docente, procurando dar condições para que seus alunos aprendam e tomem gosto pela ciência. Também expressou ter medo de não saber o conteúdo no início da docência.

Com o objetivo de complementar as informações obtidas dos relatos das histórias de vida, foram também coletados dados por meio de um questionário (Apêndice B), disponibilizado via *e-mail* a cada participante do estudo. Os resultados podem ser evidenciados no Quadro 5, que destaca, entre outras informações, que os licenciados em Ciências Biológicas também já ministraram outras disciplinas, além de Ciências e Biologia.

Dessa forma, apesar de todos os sujeitos já terem ministrado aulas de Ciências e Biologia, seja durante o estágio de formação docente, como substituição de outros professores, ou como contratados, é importante observar um dado que se mostra muito comum entre os professores em início de carreira: o fato de eles ministrarem aulas fora da sua área de formação. Chama a atenção, a questão dos sujeitos serem licenciados em Ciências Biológicas e já terem trabalhado, ou ainda trabalharem, com as disciplinas Matemática,

Educação Religiosa e até mesmo Inglês (língua estrangeira moderna), ou seja, com matérias que não possuem nenhuma relação com a Biologia.

Quadro 5 - Características dos sujeitos da pesquisa

Nome	Sexo	Idade	Estado civil	Trabalha em escola	Disciplinas ministradas	Situação funcional	Tempo de serviço
Rodrigo	M	27	Solteiro	Estadual	Matemática Educação Religiosa Inglês	Contratado	5 anos
Maria	F	49	Solteira	Estadual	Matemática Educação Ambiental	Contratada	3 anos
Diliris	F	26	Separada	Municipal e particular	Alfabetização	Contratada	2 anos
Karina	F	26	Casada	Estadual	Química	Concursada	4 anos

Fonte: Questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa.

Percebe-se, portanto, que os professores em início de carreira acabam por assumir ou completar a carga horária com outras disciplinas, fora da sua área de formação, que mudam de um ano para outro e, muitas vezes, acompanhado até de mudança de escola. Esse dado também foi evidenciado nas pesquisas de Tardif (2002), apontando que os professores não somente percorrem várias escolas, mas “passam” também por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. Para o autor, “as implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar” (TARDIF, 2002, p. 91).

A questão de assumir diferentes disciplinas também está associada ao fato de a maioria dos sujeitos serem professores contratados, exceto Karina<sup>2</sup>. Dessa forma, as dificuldades e os dilemas dos professores iniciantes são agravados, pois, além da preocupação com a instabilidade pela possibilidade de perderem suas aulas, ainda se dedicam à aprendizagem de diferentes disciplinas, que consome tempo e gera insegurança por estar ensinando conteúdo para o qual não foram preparados.

Ser professor contratado representa, portanto, a instabilidade profissional, financeira e emocional. Questões que abalam o fazer docente, em um período no qual o professor iniciante já enfrenta problemas de diferentes ordens e que podem ser agravadas quando associadas “a atribuição de contrato menos bons (carga horária parcial, trabalho difícil e árduo), alunos

<sup>2</sup>Apesar de Karina ter sido aprovada no concurso público para professor de Biologia da rede estadual, ela ainda não havia assumido suas aulas como efetiva, pois, durante o período da entrevista, se encontrava de licença-maternidade. Somente após o período de licença, ela voltaria para a escola como docente do quadro permanente.



difíceis, práticas de atribuições de contratos que deixam a desejar e a falta de apoio e de valorização do professor contratado” (TARDIF, 2002, p. 97). O autor afirma ainda que esses fatores fazem com que os professores iniciantes percam o entusiasmo e cheguem até a pensar em abandonar a profissão.

Karina, em sua fala, procura expressar o significado de ser professor convocado:

Não, esse ano eu não comecei (dar aula), porque eu era convocada e convocado é convocado. (Karina).

Você via que nas conversas de intervalo, os convocados são sempre ralé. Então no geral eles acabam discriminando o pessoal que não é concursado. E para os alunos também, porque é novo, acaba sendo os professorzinhos. Não tem [...]. Não é valorizado. (Karina).

Ser convocado representa ficar excluído de alguns benefícios, ser o “quebra-galho” ou “tapar um buraco” na escola, não poder gozar de direitos como licença de saúde e licença-maternidade, o que pode gerar sentimento de desconforto, frustração e desânimo.

Cavaco (1995, p. 165) afirma “situados na periferia de uma periferia – das escolas, do sistema de ensino – os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser [...]”. A autora ainda afirma que insegurança, sobrevivência, adaptação, conformismo, alienação são termos comuns referidos pelos professores para justificar um percurso que os leva ao ceticismo perante as oportunidades que por vezes surgem, ao fechamento dos desejos, à incompreensão dos que têm outros pontos de vista.

Essa situação, enfrentada pelos professores iniciantes ao chegarem à escola, representa uma fase crítica, de constante instabilidade e incertezas. São condições que obrigam o professor a se adaptar às regras para permanecer inserido na carreira docente. Trata-se, portanto, de se sujeitar às mudanças frequentes para sobreviver na profissão e, como consequência, o docente em início de carreira leva mais tempo para controlar as condições incertas do trabalho em sala de aula. Metaforicamente falando, o professor novato “está sempre no início da escada” (TARDIF, 2002, p. 94).

### 3.2 A TRAJETÓRIA PRÉ-PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Essa categoria objetiva analisar o envolvimento da família na constituição do ser professor. Serão destacadas atitudes relacionadas à importância, ao incentivo e compromisso da família para com a educação formal de seus filhos, bem como a escolaridade dos pais e o local onde os professores iniciantes moravam na infância.

Certamente que não temos o intuito, e nem seria possível, reconstruir na íntegra a história de vida dos professores participantes da pesquisa. Dessa forma, destacamos essa categoria por reconhecer sua importância no que diz respeito à influência da família no processo de constituição do sujeito professor. Nesse sentido, não podemos ignorar a constituição histórica dos docentes em questão, pois, afirma Lima, S. (2003, p. 66), “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Por isso não se pode entender a aprendizagem profissional desses sujeitos, sem constituir, ainda que resumidamente, suas trajetórias pessoais e profissionais”.

Sobre essa questão, Moita (1995, p. 138, grifos da autora) afirma que “o espaço familiar e o social podem ser um ‘limite’, um ‘contributo’, um ‘acessório’, em relação à vida profissional. Mas se estes ‘papéis’ podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos”. Ela ainda afirma que os valores que tiveram raízes na cultura familiar possuem uma presença ativa na vida profissional dos docentes.

Verificamos, nas histórias de vida dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, que seus pais possuíam uma baixa escolaridade, chegando, muitos deles, ao analfabetismo, como pode ser confirmado nos relatos a seguir:

[...] com meus pais analfabetos, minha mãe não sabe ler nem escrever, mas meu pai aprendeu a ler e a escrever praticamente sozinho, porque ele era uma pessoa muito dedicada e buscava muito [...]. (Maria).

Minha mãe estudou até a segunda série. Aí um ano depois que eu dei aula ela começou a estudar [...]. Começou a estudar a terceira fase do EJA [...]. (Karina).

Minha mãe sempre teve pouco estudo, na verdade ela não teve nenhum, o pouco que ela teve que foi início de pré escola meu avô não deixou mais, e depois o que ela sabe ela foi lendo e aprendendo sozinha, a leitura dela é pouca mais é o que ela conseguiu. (Diliris).

A partir dos excertos percebe-se que os professores iniciantes são provenientes de famílias com poucas posses e baixa escolaridade. Portanto, o fato de esses jovens chegarem ao curso superior contraria as expectativas. Em seus estudos, Bourdieu (1998) constatou que um jovem da camada superior francesa tem oitenta vezes mais chances de entrar na

universidade que o filho de um assalariado agrícola. Assim, o sucesso desses sujeitos, que acabaram escapando do seu destino, é atribuído a uma questão de dons ou trabalho individual.

Para o mesmo autor, o êxito escolar dos sujeitos não está ligado ao capital cultural familiar, mas “parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola” (BOURDIEU, 1998, p.50). Ou seja, apesar de os pais não terem muito estudo, reconheciam a importância do conhecimento na vida de seus filhos:

Minha mãe ela se preocupou com a fato de eu estar com a idade e não ter acesso a pré-escola e ela mesma em casa me ensinava. Ela comprou caderno, lápis, borracha. Claro era assim, minha mãe ela... Hoje olhando assim, eu atribuo a ela um ponto positivo porque e acho que ela me incentivo. (Rodrigo).

Ela (mãe) sempre me incentivou estudar... Dava a maior força quando eu saí do sítio e fui morar na cidade para estudar. Eles me apoiaram muito. Meu pai sempre queria o melhor para a gente, sempre incentivava a gente para estudar. (Maria).

Quando a gente estudava se a gente tirasse 9,5: Porque que não tirou Dez? (Karina).

Ela também não mandava (estudar), não era de mandar, mas cobrava todo o fim de ano tinha que passar. (Karina). Podia estar o tempo que fosse a mãe mandava a gente ir para a escola. Podia estar chovendo, podia estar frio, as vezes tava um sereno a gente morava em Aral Moreira, lá é muito frio. E tem dia, que passa o dia e você não enxerga nada, e a gente ia para a escola mesmo assim. (Diliris).

Como se observa nos depoimentos dos sujeitos, os pais não detinham capital cultural suficiente para auxiliá-los nas tarefas escolares. Entretanto, eles utilizavam, como estratégia para educar seus filhos, conselhos relacionados à valorização da escola e o alcance, por meio dela, de um futuro diferente dos seus e longe da roça.

A valorização da escola pelos pais com pouco estudo também foi confirmada no estudo realizado por Miranda (2004) com professores em duas escolas mineiras. Ela também percebeu que a escolaridade dos pais dos sujeitos “era extremamente baixa, predominantemente vinculada ao primeiro segmento do ensino fundamental incompleto ou a circunstância de analfabetismo” (MIRANDA, 2004, p. 144). Para a autora, esses dados coadunam com a ideia de proporcionar aos filhos uma ascensão vertical por intermédio da educação, visto que a maioria dos pais dos entrevistados era composta de analfabetos.

Sobre essa questão, Souza, E. (2004b, p. 194) afirma que, em geral, na classe popular, quando os pais não possuem cultura letrada, “atribuem a escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os muitas vezes, a realizar sacrifícios e mudanças

de espaço geográfico, em busca de novos postos de trabalho e, por consequência, da inserção de seus filhos no sistema regular de ensino”.

Os resultados apontam também para as análises realizadas por Bourdieu (1998) em relação às famílias cujos filhos são encarregados de concretizar o projeto de herança dos pais. Nesse caso, o filho ascende socialmente em relação ao pai e o projeto só se torna possível graças ao acesso à escola, ao conhecimento e à formação acadêmica, tão valorizada pela família.

Não podemos deixar de considerar também o contexto histórico brasileiro vivenciado, uma vez que, durante a época em que os pais dos sujeitos estavam em idade escolar, apenas a classe dominante tinha acesso ao sistema educacional. Só a partir dos anos de 1920 iniciaram-se as primeiras movimentações que culminariam com a ampliação de vagas do sistema educacional.

Outro ponto que também contribuiu para que esses sujeitos, filhos de pais com baixa escolaridade, tivessem sucesso na escola e posteriormente ingressassem na carreira do magistério está relacionado à ampliação do número de vaga da escola pública, que resultou na necessidade de novos profissionais para suprir esse quadro. Em relação a essa questão, Cavaco (1990, p.125) afirma “a expansão da escolaridade e o alargamento do ensino secundário abriu carreira à entrada de professores provenientes de estratos sociais mais modestos (filhos de funcionários, de pequenos agricultores, por exemplo)”.

Nos relatos das histórias de vida dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira, foi possível evidenciar que os sujeitos também têm em comum o fato de todos morarem, durante sua infância, em sítio ou fazendas, sejam como pequenos proprietários ou administradores, nesse caso, trabalhando como empregados.

Eu morava em fazenda, no município de Bataiporã. (Rodrigo).

Eu morava no sítio com os meus pais. (Maria).

Eu morei no Caiadão, que é um sítio ali para baixo [...]. (Karina).

[...] a gente morou no sítio, morava no sítio, vinha para a escola de manhã. (Diliris).

Entre os estudos que buscam traçar um perfil dos profissionais da educação, merece destaque a pesquisa de Pessanha (2001), cujo intuito foi analisar o movimento histórico que deu origem à categoria profissional do professor primário. Nessa perspectiva, a autora afirma:

No século passado, eram recrutadas entre mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias das “classes médias” urbanas, nas décadas de 40, 50 e 60 entre famílias cujos chefes executavam trabalho não manual e possuía renda familiar alta, e, na década de 70, entre frações mais baixas desde mesma classe. (PESSANHA, 2001, p. 92, grifo da autora).

Pesquisas mais recente sobre a imagem social do professor desvelam alguns fatores que determinam o desprestígio da profissão docente. Entre elas, merecem destaque:

- a) a origem social do grupo, que provém das classes médias e baixas;
- b) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhora substancial do salário;
- c) a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que elas são um grupo socialmente discriminado;
- d) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores do ensino infantil e primário (HOYLE, 1987 apud SACRISTÁN, 1995).

Apesar de a sociedade considerar o magistério uma profissão sem muito prestígio e de o professor ser visto “como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação bem remunerada” (ESTEVE, 1995, p.105), foi possível perceber, por meio das histórias de vidas dos sujeitos, que, para muitos, a docência ainda é um meio de ascensão social, ou seja, uma forma de ter emprego estável e uma “vida melhor”, longe da roça.

No contexto da realidade pesquisada, permanece um cenário em que os professores em início de carreira moraram em sítios ou fazendas na infância e são de família com poucas posses, com pais analfabetos ou apenas com o primeiro grau incompleto. Nesse universo, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas é alcançado pela motivação pessoal e familiar, prevalecendo um índice maior de mulheres. Além disso, esses sujeitos ministram disciplinas fora da área de formação e, assim como outros professores em início de carreira, também não se estabilizaram financeira e profissionalmente na Educação.

Mais que um “quebra-galho”, esses jovens professores têm uma existência real, têm sexo, têm um patrimônio biológico, pertencem a uma raça/etnia, a uma geração, compõem uma classe social. Esse pertencimento constrói uma história de vida que define sua forma específica de ser e estar no mundo, constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto das suas experiências pessoais (CATANI et al., 2000).

### 3.3 NOS MEANDROS DA ESCOLA BÁSICA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

Essa categoria objetiva identificar pessoas e/ou situações escolares marcantes que podem influenciar as ações dos professores em início de carreira. Retrata lembranças – às vezes, doces, às vezes, amargas – de um período permeado por alegrias e dificuldades de diversas ordens. Nessa perspectiva, decidimos analisar essa categoria por acreditarmos “que as experiências vividas durante a história de escolarização são decisivas à compreensão da constituição das práticas pedagógicas propriamente ditas” (SILVA, M., 2003, p. 105).

Por meio das narrativas foi possível observar que nenhum deles passou pela educação infantil. Na opinião de Rodrigo, o ingresso na escola foi tarde demais: “Eu tinha sete anos, é... A minha mãe já me matriculou diretamente na primeira série” (Rodrigo).

Já Diliris ingressou diretamente na primeira série sem ter recebido, por parte da sua família, orientações em relação à leitura e à escrita.

E eu com seis anos resolveram me colocar na escola eu e ele (irmão), aí começamos a estudar só que eu pulei uma etapa, não fiz pré não fiz jardim, não fiz nada. Naquela época acho que só tinha pré, não fiz eu já fui direto para a primeira série. (Diliris).

Maria talvez seja a que tenha atravessado mais dificuldades relacionadas à aprendizagem, pois afirma que frequentou escola rural, estudou em sala multisseriada e com professores de precária formação:

Só que a gente morava no sítio. No sítio tinha uma escola, onde na sala de aula a gente tinha primeiro, segundo, terceiro e quarto ano juntos. (Maria).

Com o professor que tinha o ensino médio, e eu tinha muita dificuldade, muita dificuldade nas minhas séries iniciais, muito, muito, difícil e os meus pais não podiam me ajudar em casa porque eles não sabiam, os professores não tinham formação adequada, e o fato de ter quatro séries na mesma turma, foi muito complicado, muito difícil as minhas séries iniciais, e eu só terminei as séries iniciais, o quarto ano, quando eu tinha 16 anos. É eu fiquei muito tempo estudando. (Maria)

Dentre os sujeitos entrevistados, percebe-se que a maioria apresentou dificuldades de aprendizagem no início da escolarização:

[...] eu era sempre um dos alunos mais destaque, mas não era o melhor, mas sempre ficava entre os melhores, e chamava atenção, por ter responsabilidade eu acredito. (Rodrigo).

[...] e eu tinha muita dificuldade, muita dificuldade nas minhas séries iniciais, muito, muito, difícil. (Maria).

É... Eu tinha que estudar, nunca fui muito dedicada não, eu estudava o que eu precisava, mas eu tinha que estudar. Eu não tinha facilidade em aprender. Tem gente que tem, mas eu não tinha, nunca tive. E aí eu estudava, estudava, ouvia muito, prestava muita atenção na aula [...]. (Diliris).

Os sujeitos têm em comum o modelo da pedagogia tradicional cujo conteúdo era aprendido por repetição, de forma extremamente mecânica, desconsiderando a individualidade de cada um, exigindo muita disciplina e obediência por parte dos alunos e deixando de lado a realidade cultural e social dos sujeitos. Com relação às características desse método, Souza, E. (2004b, p. 126) ainda salienta “a artificialidade e a forma mecânica de se ensinar, a homogeneização das práticas e da cultura da sala de aula”.

Importante ressaltar que esses sujeitos ingressaram na escola no período em que não apenas o Brasil, mas todo o mundo enfrentava mudanças significativas no que diz respeito à massificação do sistema de ensino. Prova disso foi a conferência de Jomtien realizada em 1990, em que foram elaboradas pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI inúmeras metas, para concretizar a “Educação para Todos”.

No relatório elaborado pela Comissão, fica claro que “a educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, mais 130 milhões de crianças nas escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonaram prematuramente a escola” (DELORS, 2006, p. 22).

Para Esteve (1995, p. 96), “a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos”. Dessa forma, necessitando de mão de obra, o sistema foi obrigado a contratar mais profissionais da educação cuja formação era incompleta e precária, ou seja, malpreparados para trabalhar com essa nova realidade.

No caso deste estudo, os sujeitos pertencem a uma classe social de trabalhadores rurais, com poucas posses, e ingressaram na escola nessa época em que houve expansão do número de vagas na escola, abrindo espaço para todas as camadas da população. Entretanto, apesar de todas as dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, foi possível perceber que, no período em que frequentaram o ensino fundamental, alguns mestres deixaram marcas positivas nos sujeitos:

Teve uma vez, que ela (professora) me perguntou o meu nome, isso acredito que foi mais em abril, iniciei o ano em fevereiro e então lá para abril ela me perguntou o meu nome, perguntou se eu havia feito o pré. Aí, eu falei para ela que não, me recordo como se fosse hoje, aí ela me elogiou frente a sala, falou que eu era um bom aluno [...]. (Rodrigo).

Mas a professora do prézinho foi importante, ela a aquela bem afetiva, era aquela que cuidava bastante da gente, que elogiava e que todo mundo, você via que não era só particular. Até eu lembro que tinha um indígena que não se relacionava muito bem, e ele também não cheirava muito bem, então você via que alguns coleguinhas acabavam sumindo sendo que a professora tentava mudar isso aí. Então desde os cinco anos, a molecada já tem já... E aí eu lembro que ela já não fazia muita diferença não. [...] Levava a gente para a casa dela, para comer bolo, levava a sala inteira para comer bolo. (Karina).

E ela era muito boazinha, era muito, muito boazinha. Ela vinha todo dia da cidade, a van trazia para ir para a escola. E no começo a gente ia muito a pé, ia e vinha, e ela morria de dó. E ela começou a trazer a gente todos os dias na van. Não podia, que a prefeitura não podia ficar sabendo, mas ela trazia a gente todos os dias e deixava na frente da escola. (Diliris).

E ela começou a ler minha prova, e aí assim, eu fiquei muito feliz de ela ter pego a minha prova para ler para os outros. No começo eu fiquei com medo, pelo fato de ela não ter entregue, de ela ter falado da minha prova. Mas depois eu fiquei muito feliz isso me marcou muito, porque incentiva o aluno, faz como que o aluno tenha vontade de estar ali, de aprender, de escutar o professor e depois fazer a prova, você já não tem tanto medo da prova. Porque a prova é o terror de todos os alunos, e ela me marcou muito, muito mesmo com essa atitude dela. E ela era excelente, uma excelente professora, eu gostava muito dela. (Diliris).

Evidencia-se que as marcas positivas estão relacionadas a atitudes de respeito, carinho, amor, elogios, de acreditar na capacidade do aluno, incentivo, comoção, justiça e nobreza. Todos esses sentimentos expressados por parte dos professores imprimiram marcas jamais esquecidas em nossos sujeitos.

Estudos que tratam dos sentimentos positivos envolvidos na ação educativa afirmam que a emoção tem a função de

[...] abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser. Amplia seu campo perceptual, possibilitando a descoberta de novas ideias. Aumenta seu contacto tanto com o mundo subjetivo, quanto com o mundo exterior. (MAHONEY, 1993, p. 5).

Nessa perspectiva, tanto o emocional quanto o cognitivo são fundamentais para o processo de ensinar e aprender. Desconsiderar as emoções durante esse processo pode ter resultados desastrosos que o aluno carregará por toda vida. Durante a infância, um pequeno gesto de carinho da professora marca o aluno e serve de estímulo para a aprendizagem.

A afetividade em sala de aula interfere, portanto, no grau de aprendizagem. Sentir-se bem no ambiente escolar, ser valorizado, aceito, ter a oportunidade de se expressar se



configura com alicerce importante no processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão, Ranghetti (2002, p. 89, grifos da autora) afirma:

Na ação de educar a *afetividade* é o pigmento que regula a intensidade e a profundidade das ações dos sujeitos no processo educativo. Ela dá o brilho à relação pedagógica, desencadeando o convívio da razão com a emoção num movimento com vida, do interior para o exterior do ser e vice-versa. Viver a afetividade na educação é propiciar um *locus* de magia e encantamento em meio à objetividade e a racionalidade da ciência para que os sujeitos deste processo sintam-se instigados a participar em com-junto no desvelar do desconhecido. Destarte, a *afetividade* é afetar e ser afetado pelo outro, instigando as energias e ativando nosso eu para a ação. Isto pressupõe humildade, parceria, reciprocidade — princípios da teoria da interdisciplinaridade.

Maturana (2002), estudando a emoção na educação sob o ponto de vista biológico, evidenciou que

[...] somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 2002, p. 25).

Entretanto, o período de ingresso na escola não trouxe apenas lembranças positivas, as marcas negativas vivenciadas pelos sujeitos foram muitas:

Teve um acontecimento muito triste, porque eu acho que foi injusto. (Rodrigo).

Eu tive professor que me marcou negativamente. Por quê? Porque eu fui reprovada, isso me marcou demais, foi lá no sexto ano lá no Menodora, eu nunca vou esquecer da professora [...]. Nem sei se ela é professora lá ou se já aposentou, porque faz tempo. Isso me marcou demais, porque ela me deixou só por meio ponto, e eu não conseguia aceitar, então isso me marcou negativamente, mas mesmo assim eu não desisti. (Maria).

Este relato expressa o autoritarismo por parte da professora de Maria:

Ele é um professor que tem muita experiência, ele é um professor muito inteligente, eu não discuto isso. É um professor que ele falou, falou! É um professor que não acata a opinião do aluno. Ele determina o que você tem que falar, e quando ele tenta argumentar ele te humilha. E eu fui muito humilhada na frente dos outros alunos, por picuinha do professor, sabe? Eu fiquei doente, fiquei depressiva, fiquei com problema de saúde sabe? No Mestrado. (Maria).

[...] tinha uma outra professora, que ela já não tava agindo muito bem, ela dava uns gritos, uns acesso. (Karina).

A humilhação também foi outro sentimento expressado pelos sujeitos:

Aí eu tinha uma professora que me alfabetizou, porque eu fiz primeira série todinha e eu e a minha professora a gente não se dava bem, ela não gostava de mim de jeito nenhum, então eu não conseguia aprender com ela. E eu vejo muito assim... Ela acabava judiando mim psicologicamente, porque os outros sabiam e eu não sabia, e ela me mandava para a lousa na frente de todo mundo e ela queria que eu fizesse. Eu não conseguia, eu não sabia o que eu ia fazer na lousa? E eu lembro que quando ela saia da sala as crianças me ditavam o que tinha que fazer, eles iam falando e eu fazia para quando ela chegasse tivesse pronto. (Diliris).

Algumas vezes, ela chamava a gente de burro: "Como é burro e não aprende?" Na frente dos outros, gritava, falava brava, muito brava, naquela época podia né? Ela nunca judiou de mim fisicamente porque eu sempre fui uma criança muito quieta, muito boazinha. Mas de gritar, de brigar, de falar algumas coisas na frente dos colegas [...] (Diliris, grifo da participante).

Observa-se que as marcas negativas estão associadas a sentimentos de injustiça, desrespeito, impaciência, a falta de atenção aos limites dos alunos, à exclusão, repulsa, humilhação e imposição, que foram narradas de forma dolorosa e desconfortável pelos sujeitos.

A volta ao passado trouxe recordações amargas carregadas de sofrimentos, mas que expressam uma busca de sentido, de ser e estar no mundo. Josso (2010) assinala que as narrativas de vida contam itinerários ao longo dos quais os autores qualificam as suas experiências de vida classificando-as, quer como períodos felizes, quer em períodos dolorosos. Nessa perspectiva, “o desenrolar da vida apresenta-se, assim, como uma sequencia de ajustamento parciais ou globais das nossas condições de existência, como uma fruição na qual a procura de amor ocupa lugar central, se não for mesmo o lugar central” (JOSSO, 2010, p. 117).

Percebe-se, a partir dos relatos, que o professor tem papel fundamental no que tange à construção de um ambiente propício para a aprendizagem. Quando os sentimentos negativos se instauram no ambiente escolar e a criança se sente ameaçada pelo professor, os resultados podem interferir de maneira negativa na autoestima dela e funcionar com situações bloqueadoras da aprendizagem. Para Tardif (2002, p.130), o trabalho docente “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Um relacionamento harmonioso entre professor e aluno e os demais membros da escola, permeado por múltiplas emoções positivas, pressupõe o amor como fundamento imprescindível para o sucesso da aprendizagem. Assim,

[...] o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. (MATURANA, 2002, p. 22).

Desse modo, a formação inicial de professores deve ter em conta que o futuro professor já esteve imerso em inúmeras situações formadoras, o que o levou a desenvolver concepções e crenças sobre o ofício docente. Daí a importância de criar condições para que os docentes em formação retomem esses fatos e analisem suas representações sobre emoção e afetividade, sentimentos envolvidos no processo de ensinar e aprender que certamente permearão sua prática pedagógica.

Todos os professores devem ter consciência da influência de suas atitudes na constituição da personalidade e na autoestima do aluno. Gostar ou não de determinado conteúdo ou até mesmo do ambiente escolar pode ser definido pela maneira como o professor conduz as situações do cotidiano. A forma como o docente lida com os sentimentos e as emoções que emergem em sala de aula deixa marcas que serão carregadas pelos alunos durante toda a vida.

Essas marcas sejam elas positivas ou negativas e que fazem parte do contexto escolar virão à tona quando esses professores iniciantes se depararem com situações de incertezas vivenciadas no cotidiano do seu fazer docente. Tardif e Raymond (2000) explicam que

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 8).

Com relação às experiências vividas pelos sujeitos, com seus antigos professores de Ciências ou Biologia, foi possível evidenciar, em um primeiro momento, que os entrevistados não relataram qualquer recordação desses docentes. As lembranças dos antigos professores só vieram à tona quando os professores em início de carreira foram solicitados a narrarem especificamente sobre essa questão:

Então eu lembro que a professora de Matemática, na verdade ela dava Matemática, Física, Química e Biologia. Então ela dava quatro disciplinas. (Rodrigo).

Eu lembro assim, que a gente ficava muito empacado em conteúdo. O conteúdo não rendia, ficava muito maçante [...]. Biologia mesmo, no ensino médio eu acho que eu não cheguei a ver cinquenta por cento dos conteúdos que normalmente dá para se ver. E que ela não era formada em biologia, né? (Rodrigo).

Por exemplo, a sala de ciências mesmo, que você conheceu, então foi a minha turma. Nós que promovemos, então a gente teve que correr atrás. Arrecadamos dinheiro para poder pintar a sala, para comprar bancada. Porque a escola já tinha algumas coisas sobre o laboratório de ciências, mas tinha ficado parado por muitos anos. Então a nossa turma montou um projeto, o projeto existia era obrigatório. Cada turma escolhia o tema que ia trabalhar, e nós optamos por reestruturar a sala de Ciências. (Rodrigo).

Não, não lembro. (professor de Ciências ou Biologia) (Maria).

Era o professor [...] eu achava ele muito marrento, muito dono da verdade, tudo para ele tava certo. Eu tava pegando repulsa, tudo pra ele tinha que ser do jeito dele, dava as lições de moral dele. Aí você olhava a filha dele fazia isso, olhava a filha dele fazia aquilo. E ele tava ali na frente, falando, falando e brigando com a gente. Acho que no geral era o pessoal... Ele era um bom professor, mas... (Karina).

E fui gostar mesmo, me apaixonar pela biologia com a Rosicleide. (Tia e professora de Biologia) (Karina).

Só que quando ela ia explicar, ela colocava os alunos nos exemplos, ela envolvia. Toda metidona né? E ela era toda bonitinha, cada vez com um modelinho, não sei o que, não sei o que lá. Mas quando vinha no seminário cruzava a perninha assim, balançava o prézinho e ficava só olhando, aquele olharzinho mau, você se sentia coagido. (Karina).

Ah sim, teve na quinta série. Quinta não, sexta série professora de Ciências, professora Maria Alice. Ela sempre foi muito boa, ela sempre explicava e eu conseguia entender o que ela estava falando. E ela falava e ela falava e eu entendia. (Diliris).

A gente tinha o livro, que é o material de trabalho da maioria dos professores, e aí lá ela lia o conteúdo e falava. Falava, falava, falava e parece que ela sabia tudo sobre aquilo. E eu tinha facilidade de entender o que ela falava. E isso também é de cada um, porque eu entendia tudo, de repende o meu irmão que estudava comigo não entendia. (Diliris).

Percebe-se que as marcas impressas pelos professores de Ciências e Biologia não foram tão significativas a ponto de definir a escolha profissional dos sujeitos. Os docentes rememorados foram apenas professores como quaisquer outros e, possivelmente, a escolha pelo curso de Ciências Biológicas não tenha ocorrido por influência desses.

A partir dos relatos, percebemos que Rodrigo não teve lembranças positivas dos professores de Ciências e Biologia. Mas, lembra-se, com carinho, do projeto envolvendo a reforma do laboratório de Ciências. Maria, não se lembra das aulas nem dos professores de Ciências e também não teve Biologia no ensino médio, pois cursou Contabilidade. Karina não teve uma experiência marcante com o professor de Ciências, porque este tinha algumas atitudes incoerentes em sua vida particular. Entretanto, no ensino médio, se apaixonou pelas aulas e pela professora de Biologia, pois era sua tia. Esse encantamento pela professora mereceu destaque pelo fato de esta ser rígida e, ao mesmo tempo, mostrar domínio de conteúdo. Já Diliris se identificava com a professora de Ciências, entendia sua explicação e também a professora a valorizava, mas não mencionou seu professor de Biologia do ensino médio. Observa-se que a escolha pelo curso de Ciências Biológicas não se deu por influência dos professores que tiveram durante o período do ensino fundamental ou médio. Mas, então, quais fatores contribuíram para esses sujeitos ingressassem no curso de Ciências Biológicas?

### 3.4 TEMPO DE ESCOLHA: A DEFINIÇÃO PELO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A partir das experiências vivenciadas e dos saberes construídos ao longo do ensino fundamental e médio, é que se consagra a escolha da profissão. Atividade essa que acompanhará o sujeito por toda sua vida e possibilitará momentos de estudos, de aprendizagem, de coragem, ou seja, de mais e novos desafios!

Entretanto, o caminho percorrido até o curso de Ciências Biológicas não é tão simples e fácil. Isto porque muitos alunos do Ensino Fundamental e Médio encontram dificuldade para se identificar com as disciplinas de Ciências e Biologia<sup>3</sup>, o que, por sua vez, acaba sendo um dos motivos que desestimulam os vestibulandos a buscarem pelo curso de Ciências Biológicas.

---

<sup>3</sup>De acordo com Xavier (2000), quando se indaga ao aluno do ensino básico o que significa estudar Biologia, a maioria lembra-se da memorização daqueles “nomes difíceis”. Essa realidade é confirmada quando se trabalha Biologia de forma inadequada, não levando em consideração as concepções prévias que o aluno possui e a realidade na qual está inserido. Assim, o processo de aprendizagem acaba reduzindo-se à simples memorização de alguns “nomes difíceis”, o que impossibilita ao aluno entender os processos biológicos e o que isto representa. Para Caldeira (2009), isso ocorre porque, durante a educação básica, em raras possibilidades, os alunos são levados a questionar, discutir e problematizar por meio do conhecimento biológico. Dessa forma, eles não conseguem passar da fase de memorização e atribuem à Biologia o *status* de uma ciência que só lhes é concebida por meio de repetição, como meio de reter conceitos.

Soma-se a essa questão, o fato de, atualmente, “o ensino de Biologia ainda ser reflexo da importância dos currículos dos anos de 1960, em que o professor limitava-se a apresentar a ciência completamente desvinculada de suas aplicações e das relações que tem com o dia-a-dia do estudante” (KRASILCHIK, 2005, p. 185).

Diante dos problemas expostos, resta questionar: O que levou esses sujeitos em questão a optarem pelo curso? Quais experiências vivenciadas contribuíram para que os professores elegessem como profissão a licenciatura em Ciências Biológicas?

De acordo com os relatos das histórias de vidas desses professores iniciantes, foi possível evidenciar que eles atribuíram dois fatores determinantes para a escolha do curso. O primeiro deles estaria relacionado ao fato de terem morado durante a infância em sítio ou fazenda, o que, possivelmente, tenha despertado o gosto por aprofundar seus conhecimentos nessa área de estudo:

[...] acho que devido a minha história de vida e morar no sítio e trabalhar na agricultura, eu queria ser agrônoma. Aí eu tentei Agronomia, uma, duas, três vezes pela Universidade Federal de Dourados. Só que eu não consegui passar no vestibular. Então desisti. Ai eu descobri também que era integral, então eu não podia parar de trabalhar [...]. (Maria).

[...] porque eu morava no sítio, tinha os bichinhos, as coisas porque eu morava no meio do mato. Então isso contribuiu para que eu pudesse fazer. (Karina).

Os relatos dos sujeitos corroboram os resultados obtidos por Balduino (2008), que, ao estudar egressos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), também constatou que alguns entrevistados disseram ter optado pelo curso, tendo em consideração esse contato com o “mundo natural”.

Outro fator determinante para a escolha do curso de Ciências Biológicas está relacionado à “falta de opção”, como pode ser observado no depoimento de Diliris, Karina e Rodrigo:

Bom mais aí então eu sabia que medicina eu não poderia fazer. Então eu procurei um curso na área, na verdade foi isso né, então eu procurei um curso na área. E pensei... Então eu fiquei sabendo que Ivinhema, que era uma cidade próxima a minha tinha o Curso de Biologia. Então daí eu pensei: bom, tem a ver! (Rodrigo).

Ainda mesmo eu querendo fazer enfermagem, medicina, fisioterapia, qualquer outro curso, outra coisa, prestei vestibular para Biologia na UEMS e na Federal. (Karina).

Nem tentei os outros porque acabei desistindo depois da Enfermagem, não sei o que eu vi, e falei: Não, não quero isso não. Vou fazer Biologia, mas depois vou fazer cursinho mais para Medicina. (Karina).

De inicio eu queria ser Médica, nossa como eu queria, eu queria, eu queria, eu queria. Mas foram acontecendo muitas coisas e tudo mais, a vontade vai ficando. E eu fiquei pensando: "Meus Deus, para fazer a Medicina são muitos anos de estudo". São seis anos de estudo, é muito tempo do seu dia, você dedicada ao estudo, somente a isso. E sem contar no financeiro.

Alguém tem que te ajudar, você não pode trabalhar você tem que só estudar. E eu já tinha um filho. Como que eu vou deixar o meu filho o dia todo em casa ou não sei com quem, sozinho... Trabalhar? (acho que seria estudar) E aí em um ano e meio veio à separação. Ainda bem que eu não fiz, por eu ia abandonar com certeza. Quando fui fazer o vestibular, eu fiquei: "Faço o que?". Olhei as opções da UEMS, não tinha Medicina só na Federal. Ai Enfermagem que era mais próximo, mas Enfermagem também era integral de dia e tal, não dá. Aí fui ver que mais que eu gosto fora isso. Olhei a lista toda, falei assim: "Ih, é Ciências. Ciências Biológicas é o que eu vou fazer". (Diliris, grifo da participante).

Quando a gente entra na graduação eles perguntam, se faz biologia porque gosta e é o que queria, ou se é segunda opção. No meu caso já era a terceira opção, mas eu me apaixonei de verdade, que eu acho lindo, linda [...]. (Diliris).

Dos sujeitos pesquisados, nenhum deles “sonhou” em cursar Ciências Biológicas. Eles queriam cursar Medicina, Fisioterapia, Agronomia, Enfermagem, cursos relacionados à área de biológicas, mas não, especificamente, Ciências Biológicas.

Observa-se, que Rodrigo pensava em fazer Medicina, mas não foi possível em função da realidade que vivia, então, procurou um curso da mesma área. Dessa forma, ingressou no curso de Ciências Biológicas sem mesmo saber o que iria estudar. Maria prestou vestibular por três vezes para Agronomia, como não teve sucesso, mudou para Ciências Biológicas. Acredita que o fato de ter morado durante muito tempo no sítio trabalhando na agricultura familiar, tenha influenciado na escolha de cursos voltados para área biológica. Karina, também acredita que o fato de ter morado por muito tempo no sítio tenha influenciado a escolha pelo curso de Ciências Biológicas. Desejava fazer Enfermagem, Medicina ou Fisioterapia (acabou depois fazendo Fisioterapia). Não queria ser professora, mas mesmo assim escolheu um curso de licenciatura. Já Diliris sonhava em ser médica, mas, as circunstâncias não permitiram dar continuidade ao sonho. Então, a Biologia surgiu como terceira opção, uma vez que também pensou em prestar vestibular para Enfermagem, mas, por ser um curso de tempo integral, também eliminou essa possibilidade.

Em um estudo realizado pelas pesquisadoras Cerqueira e Cardoso (2010), os resultados mostraram que os licenciandos da Universidade Federal de Sergipe também não tiveram como primeira opção o curso de Ciências Biológicas. Segundo as autoras, a maioria dos professores queria cursar algo na área de saúde, mas não conseguiu. Por esse motivo, apostaram na Biologia, por ser mais fácil de passar e sua proximidade com a saúde.

Paim (2005), trabalhando com os egressos do curso de História da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Chapecó, nos anos de 1998 e 1999, avaliou as

experiências vivenciadas por eles na passagem de acadêmicos para profissionais da educação. Também identificou resultados semelhantes, pois, segundo o autor, os depoentes apontaram os seguintes motivos para a escolha do curso: pertencimento familiar, gosto pela disciplina, facilidade de acesso ao curso, um antigo professor despertou o interesse, facilidade em conseguir trabalho depois de formado, única opção acessível por causa da distância da universidade, do horário de funcionamento do curso, da “ponte” para a transferência de curso.

Diferentemente dos resultados desta pesquisa – em que os sujeitos atribuíram apenas duas razões para o ingresso no curso de Ciências Biológicas, sendo elas: o contato próximo com a natureza durante a infância e a falta de opção –, Paim (2005), estudando vinte egressos do curso de História da Universidade Comunitária Regional de Chapecó, percebeu uma variedade de possibilidades que levaram os sujeitos a escolherem o curso de História.

Para compreensão de alguns aspectos que serão discutidos a seguir, é importante salientar o fato de que nenhum dos sujeitos teve a Biologia como primeira opção na formação inicial. Entretanto, durante a infância, todos alimentaram a possibilidade de ser professor.

Quando eu tinha uns sete anos, eu falava que eu sempre queria ser professor. Era um desejo que eu tinha desde criança, desde que eu me entendia por gente. (Rodrigo).

Eu já queria ser professora, então resolvi fazer o Magistério. Eu acho que eu quis desde criança. Acho que desde que eu vim para a cidade, eu não sei, acho que desde que eu senti vontade de ser professora ao mesmo tempo. Aí eu queria fazer o Magistério, eu queria ser professora. (Maria).  
[...] eu sempre gostei muito de ser professora, eu lembro que quando a gente era criança a gente brincava em casa, eu falava que queria ser professora. (Diliris).

A partir dos relatos observa-se que os sujeitos nutriram a ideia de trabalhar como docentes durante a infância, e, em razão disso, construíram uma imagem romântica e simplista da profissão docente. Entretanto, com o passar do tempo, a possibilidade de ser professor foi sendo descartada, como também foi comprovado no estudo de Cerqueira e Cardoso (2010, p. 154) ao pesquisarem graduandos do curso de Ciências Biológicas: “os biólogos-professores já não querem ser docentes, preferindo se desligar da sala de aula ao justificar que são biólogos pesquisadores, colocando a docência em segundo plano”.

Em síntese, podemos afirmar que os professores iniciantes de Ciências e Biologia, em questão, sempre tiveram facilidade em ajudar seus companheiros de turma e, em razão disso, desenvolveram o gosto por ensinar, construindo uma imagem ingênua da profissão docente durante a infância. Entretanto, quando da escolha do curso de graduação, nenhum deles teve a Biologia como primeira opção, mas, mesmo assim, escolheram por ter alguma relação com o



curso de desejavam fazer. Dessa forma, os sujeitos definiram cursar licenciatura em Ciências Biológicas, mas, inicialmente, não com o propósito de ser professor, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Engraçado que o curso era de Licenciatura, mas ninguém falava que queria ser professor, ninguém queria ser professor. (Rodrigo).

Deus me livre ser professora, porque eu não tinha o perfil, não tinha jeito. (Karina).

Esses resultados também estão em consonância com a pesquisa realizada por Lippe e Bastos (2008). Esses autores, estudando acadêmicos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública de São Paulo, também observaram que apenas 8% dos graduandos, que se encontravam no primeiro ano do curso, manifestaram interesse em exercer a docência. Observa-se que mesmo estando em um curso de licenciatura, nos sujeitos, pelo menos no início do curso, prevalece o sonho de se tornar um biólogo pesquisador e os graduandos rejeitam a ideia de se tornarem profissionais na educação.

Importante destacar que muitas vezes a própria estrutura do curso, ou mesmo os professores formadores, não estimula os graduandos a pensarem como pesquisadores da sua própria prática, ou seja, da própria sala de aula. Prevalece a ideia de que pesquisador precisa de máquinas, aparelhos, laboratórios para exercer a profissão e, mesmo o curso sendo de licenciatura, as questões da docência tornam-se menores e perdem seu valor. Afinal, ser pesquisador tem um *status* muito diferente de ser professor.

Várias análises podem ser realizadas a partir dessa constatação, e uma delas está relacionada à preocupante situação enfrentada pelos professores na atual sociedade. Problemas relacionados à indisciplina e ao desinteresse dos alunos, salas de aula superlotadas, baixos salários, falta de reconhecimento pela sociedade, carga horária extensa, falta de materiais e equipamentos e condições de trabalho precárias são apenas alguns fatores que desestimulam os futuros docentes a abraçarem a profissão.

De acordo com Bastos (2009), além desses problemas, o professor de Ciências e Biologia enfrenta uma série de desafios que são inerentes aos professores que ministram essas disciplinas. São eles:

[...] concepções alternativas dos alunos (a respeito de componentes e processos do mundo natural); desenvolvimento histórico de Ciências como a Astronomia, a Física, a Biologia e assim por diante; características da atividade científica, de acordo com estudos recentes em Filosofia da Ciência; métodos de pesquisa empregados pelas Ciências naturais em várias áreas;

relações que se estabelecem hoje entre ciências, tecnologia e sociedade e ambiente; uso de atividades praticas (de observação e experimentação) como recurso para o ensino escolar; orientação dos alunos no estudo e resolução de problemas que envolvam aspectos biológicos, químicos etc.; contribuições específicas do ensino de Ciências naturais para a formação intelectual e cultural dos alunos e para a sua formação como cidadão. (BASTOS, 2009, p. 62).

Compreendendo que o ensino de Ciências e Biologia se defronta com uma série de questões específicas, é pertinente afirmar que os programas de formação inicial para essa área devem ir além de fornecer um treinamento baseado apenas em saberes acadêmicos. Como bem explicita Freitas e Villani (2002), é fundamental que os programas de formação de professores estejam preocupados com dois tipos de desenvolvimento intelectual: a) conteúdo individual; e b) elementos mais gerais de competência intelectual e desempenho - relacionados à consciência pessoal, consciência de si, consciência do objetivo educacional. Ambos os tipos de desenvolvimento são facilitados pela reflexão pessoal baseada no pensamento introspectivo. O objetivo dessa reflexão é melhorar a metacognição e, como consequência, a compreensão da prática pessoal efetiva.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 30), os cursos de licenciaturas devem assegurar aos docentes uma base reflexiva na sua formação, “que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais”.

Considerando que a os saberes do professor não podem ser formados apenas por situações vivenciadas e práticas, a teoria assume posição essencial, uma vez possibilitará aos professores conhecerem diferentes pontos de vista para fundamentar o desenvolvimento de ações contextualizadas. Dessa forma, a formação inicial, a partir de seus saberes teóricos, pode sim iluminar o caminho do professor iniciante, formando uma base de conhecimentos que irá fundamentar as práticas cotidianas e oferecer condições para que os iniciantes possam analisar e compreender os contextos históricos, sociais e culturais, nos quais atuam.

Soma-se a isso a questão da sociedade ser complexa e altamente mutável, assim como o cotidiano da escola e da sala de aula. Dessa forma,

A formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades, e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Mesmo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas assegurando uma base sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes, ele nunca dará conta de suprir todas as necessidades do professor apenas durante o período de formação inicial. Até porque não tem como trabalhar, discutir, analisar as “características específicas de cada ambiente escolar, de cada sala de aula e das mudanças que, naturalmente, chegarão às escolas durante o tempo relativamente longo de atuação” (TANCREDI, 2009, p. 36). De acordo com a autora, na formação inicial ensina-se - ou se deveria ensinar – para começar a lecionar. Dessa forma, a competência e o sucesso do docente são construídos em atuação, na implementação do currículo com os alunos, época em que os desafios do processo educativo escolar se colocam mais claramente aos professores.

Com esse olhar, acreditamos que a formação do professor de Ciências e Biologia deve se superar, deve ir além da transmissão de conceitos específicos e da didática e que, na maioria das vezes, ocorre de forma dicotômica, sem nenhuma relação entre as disciplinas e a realidade da sala de aula. Rodrigo e Maria retomam essa questão ao afirmarem que o curso, mesmo sendo de licenciatura, não privilegiou a preparação para o ingresso na docência.

O Curso de Biologia não era aquilo que eu pensava ser, fugiu assim praticamente já do meu objetivo. Do meu objetivo não, daquilo que eu pensava que fosse [...] (Rodrigo).

Dava para ser reformulada, porque o objetivo curso é Licenciatura, então ficou muito vago, muito vago mesmo. (Rodrigo).

Tá muito distante do que tem em sala de aula. Tá muito distante. Porque, olha agora mesmo a gente falava sobre isso. As doenças tipo, fungos, bactérias que a gente tem que trabalhar em sala de aula, praticamente nós não estudamos isso em sala de aula. (Maria).

Observa-se a partir dos relatos dos professores certo descontentamento com relação à preparação para o ingresso no magistério. Esses resultados também estão em consonância com o estudo realizado por Pandolpho (2006), que tinha como objetivo conhecer a eficácia proporcionada pelos cursos de graduação em Ciências Biológicas para a docência. Foram entrevistados professores do ensino médio da rede pública de São Paulo e, ao final, o autor concluiu que os egressos estão sempre descontentes com as disciplinas pedagógicas e apontaram como causa do “mal-estar”: metodologia e didática fora da realidade, professores teóricos demais, egressos sedentos por mais práticas e a velha dicotomia teoria x prática e estágios sem um significado real.

Baldoino (2008, p. 118), ao pesquisar professores iniciantes egressos do curso de Ciências Biológicas da UFMT, também evidenciou que alguns dos entrevistados reivindicaram para o curso uma formação que tenha mais relação com o que o aluno encontrará na prática pedagógica, tendo em vista que uma das contribuições é preparar o indivíduo para o magistério, ou seja, para a realidade na qual atuará.

Observa-se, portanto, que essa reivindicação é comum entre os professores egressos do curso de Ciências Biológicas. Entretanto, é importante salientar que, muitas vezes, o licenciando espera que sua formação inicial, mais especificamente as disciplinas pedagógicas, ofereça “receitas” sobre como dar aulas e ser um bom professor.

Nesse sentido, Basto (2009) afirma que uma expectativa que os alunos de graduação têm a respeito dos conhecimentos em Educação, proporcionados pela universidade, é saber se eles irão ensinar “a forma correta de se dar uma aula”. Via de regra, os alunos do curso de Ciências Biológicas pouco valorizam as disciplinas pedagógicas do curso e acabam se frustrando ainda mais em função de elas não corresponderem às aspirações do licenciando por não oferecerem um modelo ideal sobre como dar aulas.

Tal realidade resulta de um modelo de formação profissional pautado na racionalidade técnica em que a organização curricular ocorre, muitas vezes, de forma fragmentada, não havendo relação entre aulas teóricas e atividades práticas, ou seja, a formação disciplinar é desvinculada do conhecimento da realidade escolar.

Como forma de superar esse modelo, Tardif (2002, p. 286) considera basilar uma “junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão”. Dessa forma, os cursos de licenciatura devem proporcionar um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

De acordo com essa proposta, logo no início do curso, “os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores” (TARDIF, 2002, p. 289). Entretanto, é preciso considerar que, muitas vezes, os professores universitários, que ministram as disciplinas específicas do curso, não estão sensibilizados ou até mesmo preparados para essa nova organização curricular.

Em relação aos professores formadores, Mizukami (2005-2006) apresenta alguns focos para intervenção em processos formativos que visam a promover a aprendizagens da docência também desses profissionais que iniciam sua carreira no magistério, em instituições de ensino superior. A autora destaca:

- a) a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações/experiências que levem o professor/futuro professor a “aprender a ensinar” de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos. A base de conteúdo deverá envolver: conhecimento do conteúdo específico, dos contextos formativos escolares, de processos de aprendizagem da docência, conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam e, finalmente, conhecimento pedagógico do conteúdo;
- b) a construção de estratégias de desenvolvimento profissional que permitam objetivação de crenças, valores, teorias pessoais. A título de exemplo, a autora defende a utilização de casos de ensino por acreditar que constituem estratégia poderosa tanto para o estudo de quadros referenciais dos professores e formadores e de processos de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo, quanto para a promoção deles;
- c) a atitude investigativa como eixo da formação do formador, que possibilite aos participantes questionarem suas suposições e as dos seus pares;
- d) a construção de comunidades de aprendizagem nas escolas e nas universidades que envolvam professores das escolas e formadores da universidade, de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriado à profissão docente.

Observa-se que, teoricamente, as orientações referentes à aprendizagem da docência são as mesmas para o formador. Dessa forma, as estratégias relacionadas anteriormente são pontos importantes a serem considerados quando da elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas a processos formativos do formador.

Por outro lado, destaca-se que, mesmo apontando insuficiências durante o período de formação inicial, os sujeitos desta pesquisa foram unânimes ao afirmarem a importância do curso, ressaltando pontos positivos deste.

[...] o comprometimento, nossos professores de maneira geral não era professores que enrolavam as aulas, foram professores assim: assíduos e dedicados, esforçados mesmo, eu acredito, tinham as informações também depois também nos tivemos muito contato. (Rodrigo).

E eu ouvi frases marcantes de professores, que hoje eu considero importante na minha prática. (Rodrigo).

Porque aí na hora você não consegue lembrar: Bom, eu aprendi isso na faculdade então tem que ser assim, assim, assim e assim. (Karina).

Porque dá resultado. Não é o que eu sei, é o que me ensinaram a fazer daquele jeito, é a minha formação. (Diliris).

O Estágio sempre ajuda muito, o Estágio sempre faz com que a gente tenha uma ideia do que a gente deve fazer. (Diliris).

A partir das análises realizadas, é necessário reconhecer a variedade de fatores que interferem no processo de formação docente. Discutir todas essas questões não é tarefa simples e muito menos isenta de controvérsias. Entretanto, parece que há consenso entre estudiosos ao afirmarem que a formação docente mais adequada é aquela que dá condições para o futuro professor problematizar sua prática, buscando compreendê-la a partir do contexto social no qual está inserido e na dinâmica das relações estabelecidas no cotidiano da escola. Daí a importância de uma ação conjunta entre todos os atores envolvidos na formação profissional dos docentes de Ciências e Biologia, pois apenas dessa forma, no final da graduação teremos ou um professor-investigador ou um biólogo-educador.



#### **4 TEMPO DE DESAFIOS: O INÍCIO DA DOCÊNCIA**

*Com as lágrimas do tempo  
e a cal do meu dia  
eu fiz o cimento  
da minha poesia*

*e na perspectiva  
da vida futura  
ergui em carne viva  
sua arquitetura*

*não sei bem se é casa  
se é torre ou se é templo*

*mas é grande e clara  
pertence a seu tempo  
- entrai, irmãos meus!*

Vinicius de Moraes

Assim como o poeta Vinícius, convido você para entrar no universo dos professores de Ciências e Biologia. Um espaço também construído com lágrimas do tempo e cal de cada dia. Edificado no dia a dia da escola, em caminhos bifurcados, muitas vezes solitários e marcados por constantes desafios. Pensando em um devir de esperança, o professor iniciante constrói sua arquitetura em carne viva, vencendo desafios, ultrapassando barreiras em constante processo de se fazer docente.

Com esse propósito é que neste capítulo pretendemos apresentar e discutir as possíveis razões que levaram os egressos do curso de Ciências Biológicas a assumirem a profissão docente e os desafios enfrentados por eles no início da carreira docente. Serão analisados os sentimentos resultantes do “choque de realidade”, as estratégias utilizadas pelos novatos para superação das dificuldades, as fontes empregadas para a aprendizagem da docência e o sentimento de solidão tão presente quando o professor se inicia no magistério.

As lembranças narradas pelos professores iniciantes sobre suas trajetórias de escolarização possibilitaram explorar o movimento realizado pelos sujeitos, em relação ao caminho trilhado para o ingresso na profissão docente, evidenciando alguns aspectos importantes e comuns entre eles. Dessa forma, as narrativas expressaram os saberes dos sujeitos, suas experiências, subjetividades e singularidades como princípio fundamental para um conhecimento de si, por meio das lembranças e memórias que o processo identitário e da vivência de escolarização comportam (SOUZA, 2004a, p. 394).

Voltando ao tempo de infância, Rodrigo, Karina, Maria e Diliris rememoraram fatos que demonstravam a admiração deles pela profissão docente, pois gostavam de ensinar e realizavam essa tarefa com facilidade, ajudando seus colegas com os deveres de casa. Entretanto, com o passar dos anos, idealizaram cursar Medicina, Enfermagem, Agronomia ou Fisioterapia. Sem ter muitas opções, acabaram ingressando no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, porém, nos anos iniciais, não tinham convicção de que queriam exercer a docência.

Ao longo das histórias de vida, foi possível perceber diferentes razões que motivaram os egressos do curso de Ciências Biológicas assumirem a profissão docente. Rodrigo já trabalhava em um escritório, mas acreditava que fazia pouco e queria dividir conhecimento, se sentir útil.

Porque eu cheguei num momento assim... De passar, de querer falar, de comentar do que eu aprendo. Eu acredito assim... Eu comecei a pensar assim, o que eu aprendo, o que eu acho interessante que possa ser passado para as outras pessoas também, então novidades. (Rodrigo).

E fui com a fé e a coragem para ganhar só 280, mas eu... Eu vou me sentir útil, eu pensei: eu vou dar aula que eu vou preencher mais o meu tempo. (Rodrigo).

Maria também trabalhava em uma empresa de semente. Mesmo finalizando a graduação, não se sentiu segura financeiramente para exercer a profissão docente. Apenas depois de anos, e se sentindo esgotada na função em que atuava, resolveu enfrentar a sala de aula.

[...] sair do trabalho da Fandangos, trabalhei 14 anos de nesse estabelecimento e eu já estava assim, muito cansada desse serviço, eu não estava mais produzindo, eu não estava mais rendendo. (Maria).

Karina teve sua primeira experiência em sala de aula ainda durante o primeiro ano de graduação, e foi impulsionada pela necessidade financeira. Nesse período, não teve muito



sucesso e resolveu abandonar a docência. Entretanto, ao final da graduação, pelo mesmo motivo, assumiu novas aulas. Mais madura, mais segura e preparada, foi aprovada no concurso público e permanece até hoje na docência.

No primeiro ano (graduação), [...] eu falei: to precisando de dinheiro vou para a sala de aula. Então eu recém tinha começado 18 anos. Peguei quinta, sexta, sétima e oitava. (Karina).

E aí foi, só que daí depois que eu terminei Biologia, aí eu falei: Bom de onde vai vir minha fonte de renda? Não tenho mais bolsa, to estudando, tem que pagar... Não tem bolsa de iniciação científica. Eu tinha 50% da bolsa da UNIGRAN, mas ainda eram 300 reais, para pagar. [...]. Vou voltar para a escola. Aí fui lá, e tal... Aí a diretora falou: Olha, melhor deixar, porque já tá aqui e tal, mas se pintar a oportunidade eu te chamo. Ai abriu uma sala, e ela me ligou, era para dar aula para o EJA, uma sala só. Eu falei: Opa, tô dentro! (Karina).

Diliris já atuava como professora no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA); então, não teve muitas dificuldades para assumir novas turmas. Assumiu o MOVA porque estava desempregada e precisando trabalhar.

Era o MOVA, Movimento de Alfabetização e aí eram pessoas adultas. (Diliris)

E eu estava desempregada e precisando trabalhar então resolvi, conversar com ela, (coordenadora) fazer o curso e trabalhei dois anos seguidos como alfabetizadora, primeiro na zona rural onde eu morava e depois na cidade (Diliris – via *e-mail*).

Observa-se que os motivos que levaram os egressos a assumirem a profissão docente estão relacionados a dois fatores: o primeiro, por insatisfação no trabalho, como é o caso de Rodrigo e Maria que acreditaram na possibilidade de fazer melhor, exercer sua formação e ingressar no magistério, e o segundo, talvez o mais comum, está no fato de os sujeitos concluírem a graduação sem ter muita opção e, necessitando de dinheiro, acabam assumindo aulas como forma de sobrevivência, foi o que aconteceu com Diliris e Karina.

Dessa forma, Rodrigo, Maria, Karina e Diliris ingressaram no magistério, trilharam caminhos distintos, foram motivados por razões diferentes, mas no cotidiano da escola, no dia a dia da sala de aula, no contato com os alunos, experimentaram sensações, sentimentos, emoções, dificuldades, angústias, dilemas que são próprios dessa etapa complexa, que é o início da docência. Entretanto, perante todos os problemas e obstáculos enfrentados, a estreia no magistério também foi marcada por um momento de intensas e profundas aprendizagens, que serão utilizadas ao longo da sua vida profissional. Nesse sentido, Cavaco (1995) explica

as razões pelas quais esse período se apresenta tão complexo e ao mesmo tempo contraditório aos novatos.

Se por um lado, ter encontrado um lugar, um espaço de vida activa, corresponde à confirmação da vida adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente corresponde à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através de diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o *sonho* que dá sentido aos seus esforços (CAVACO, 1995, p.162).

Em relação a essa etapa tão peculiar, que é o início da docência, Marcelo Garcia, (1998) acrescenta que os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de valorizar o professor em início de carreira, com o objetivo de formar docentes mais realizados e comprometidos com a possibilidade de crescimento, uma vez que o professor novato terá nas mãos a nobre tarefa de educar crianças e jovens dispostos a viverem no mundo como agentes das transformações necessárias ao surgimento de uma nova cultura de vida que fortaleça a construção de um mundo cada vez melhor (SIMON, 2012).

Ciente das necessidades dos professores iniciantes, observa-se, ao mesmo tempo, que as histórias individuais dos professores de Ciências e Biologia se entrelaçam com os relatos coletivos, de maneira que o singular reflete o universal. Nessa perspectiva, a história de cada indivíduo representa a história da humanidade, pois “toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social” (FERRARROTI, 2010, p. 45).

As histórias de vidas dos professores iniciantes mostraram o quanto as circunstâncias sociais determinaram a trajetória de cada indivíduo. Para os docentes em questão, o ingresso na profissão ocorreu de forma mais ou menos “acidental”, aliado à necessidade financeira, ou pelo desejo de realizar algo diferente e mais produtivo. Assim, os professores chegaram à docência e lá permaneceram como profissionais. Mas com o que se depararam no interior da

escola? Quais sentimentos predominaram nesse início? Quais estratégias utilizaram para sobreviver? É o que veremos a seguir.

#### 4.1 VIVENDO E APRENDENDO A DOCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS, PREOCUPAÇÕES E DIFICULDADES INICIAIS

Com o intuito de tentar compreender o processo de iniciação da docência dos professores de Ciências e Biologia, buscamos identificar os sentimentos que tomaram conta deles ao ingressarem na profissão. Os resultados evidenciaram que o medo da responsabilidade de ter sua própria sala de aula, de não dominar o conteúdo ou ainda o receio da relação a sua aceitação foram sentimentos destacados pelos sujeitos em questão.

Rodrigo e Karina expressaram medo da responsabilidade de ser professor, de assumir um compromisso de tamanha seriedade.

Mas eu fiquei com medo da responsabilidade. (Rodrigo)

Eu sentia nervosismo de estar ali com aquela responsabilidade e toda, porque antes você não se sentia tão responsável, tava ali fazendo o Estágio. (Karina)

Para Huberman (1995), esse é um sentimento que leva os professores a permanecerem na profissão, uma vez que está relacionado ao aspecto de descoberta por estarem em situação de responsabilidade, de ter sua sala de aula e seus próprios alunos.

Durante esse período de descoberta, os professores procuram também ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de dilemas e dificuldades. Por essa razão, para permanecerem na profissão, procuram manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

Outra preocupação citada pelos docentes em início de carreira está relacionada ao domínio de conteúdo, ou seja, ter conhecimento dos conteúdos específicos de Ciências e/ou Biologia. Karina e Diliris expressam essas angústias.

Tinha medo de me perder no conteúdo, de não saber explicar. Eu tinha medo disso (Karina)

Ai, medo de às vezes eu não ter o conhecimento ainda que às vezes alguns alunos cobram. Porque tem aluno que ele quer sempre mais da gente. Não é por maldade, às vezes não é... (Diliris)

A gente tem medo, mas o medo de não saber o conteúdo. (Diliris)

Dessa forma, observa-se que umas das primeiras dificuldades dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira é o não domínio dos conteúdos específicos. Essa preocupação tem fundamento uma vez que Carvalho e Gil-Péres (2000, p. 20) afirmam que “se existe um ponto que há um consenso absolutamente geral entre os professores – quando se propõe a que do que nós, professores de Ciências, devemos ‘saber’ e ‘saber fazer’ – é sem dúvida, a importância concedida ao conhecimento da matéria a ser ensinada”.

Os mesmos autores ainda admitem a necessidade de o professor conhecer a história das ciências, as dificuldades e os obstáculos epistemológicos encontrados nessa construção, conhecer as interações ciências/tecnologia/sociedade associadas nesse processo, saber selecionar conteúdos adequados que proporcionem uma visão atual da ciência e que sejam acessíveis e interessantes aos alunos (CARVALHO; GIL-PÉRES, 2000).

Nessa mesma perspectiva, Shulman, Wilson e Richert (1987), ao estudarem professores novatos, concluíram que os professores precisam mais do que uma compreensão do conteúdo específico, eles devem também possuir uma compreensão especializada do conteúdo, a qual permita construir uma compreensão na maioria de seus alunos. Por outro lado, os autores ainda afirmam:

Embora a compreensão pessoal da matéria possa ser necessária, isto não é condição suficiente para se ensinar. Os professores devem encontrar maneiras de passar seus conhecimentos para os outros. De certo modo, eles devem ter dois tipos de saberes sobre o conteúdo: saber sobre a área da matéria e o saber sobre como ajudar seus alunos a alcançar a compreensão dessa área. (SHULMAN; WILSON; RICHERT, 1987, p.2).

Esse último saber, denominado pedagógico geral, engloba o conhecimento de teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimento sobre os alunos e sobre os princípios e as técnicas de comportamento e gerenciamento de sala de aula.

Tancredi (2009), nessa mesma linha, afirma que tamanha é a complexidade da docência que, atualmente, há necessidade de distinguir conhecimentos e habilidades para ensinar e para se tornar professor. Dessa forma,

Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa frente aos estudantes às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. (TANCREDI, 2009, p. 15).

Com o intuito de superar as dificuldades relacionadas ao domínio do conteúdo de biologia, os professores novatos retornavam aos livros para aprofundar ou mesmo revisar conceitos que seriam abordados durante as aulas.

[...] eu passo horas, horas, horas e horas pesquisando, estudando, preparando o material para os meus alunos. Horas, porque o que eu quero é dar o máximo de mim. (Maria).

Ai fui eu, estudava, estudava, estudava, estuda, porque aula de Química, e fazia tempo que eu tava distante disso. Tinha a Química da faculdade, mas primeiro ano, segundo ano e tal. (Karina).

Esteve (1995, p. 118) argumenta que os futuros professores até dominam os conteúdos específicos que devem transmitir, mas eles não têm uma ideia precisa de como estruturar esses conteúdos e de torná-los acessíveis aos alunos de diferentes níveis.

Observa-se que os medos, preocupações e angústias, tão características da fase inicial do docente, possuem em comum o fato de estarem voltados para o próprio docente, ou seja, nesse período, os professores centram suas atividades neles próprios, preocupando-se em dominar o conteúdo, controlar a sala de aula, ser aceito pelos alunos, em cumprir todo o programa destinado para determinado período. Nesse caso, os professores iniciantes preocupam-se excessivamente com o que “eu sei”, “eu vou fazer”. Além disso, nessa etapa, eles são menos capazes de escutar as repostas espontâneas dos alunos, e são mais sensíveis a comportamentos que possam interromper sua aula.

Moraes (2006) defende que os professores passam por um processo de estabilização, representado pela superação de algumas dificuldades, durante o qual aperfeiçoam e/ou modificam suas estratégias de ensino. Ao se sentirem mais seguros, quanto a alguns elementos que compõem o como ensinar, eles passam por um processo de descentralização de suas preocupações, em suas próprias *performances* e ações, para focalizarem seus alunos quanto as suas dificuldades, seus anseios e suas compreensões sobre o que ensinam.

Outra dificuldade enfrentada pelos docentes de Biologia em início de carreira está relacionada à indisciplina dos alunos, como relatado por Karina e Maria.

À noite, então a molecada é barra pesada, tá lá porque roubou, foi pego com drogas [...]. (Karina).

Aluno que você vai falar com ele e, ele vem em cima de você, grita com você, aponta o dedo na sua cara. Aluno que você não pode nem encostar que: “Se você fizer algo comigo e eu...” Tipo, te ameaça isso assim a gente tem... “Se você fizer isso comigo eu vou...” Então a gente tem que ter muito cuidado nesse sentido. [...]. (Maria).

A disciplina escolar, atualmente, é uma dura realidade enfrentada por todos os professores e não apenas por aqueles que estão em início de carreira. Sobre essa questão, Esteve (1995) argumenta que

as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e os alunos só tinham deveres e pode ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. (ESTEVE, 1995, p. 107).

A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula. Mas, além de constituir um “problema”, a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional (GARCIA, J. 1999, p. 101).

Veenman (1984), com o objetivo de identificar os problemas enfrentados pelos professores iniciantes, revisou oitenta e três estudos da literatura internacional e percebeu que a disciplina de sala de aula foi a área de problema mais seriamente percebida pelos professores em início de carreira. No mesmo trabalho também verificou que a disciplina da classe obteve uma alta prioridade nos relatos dos diretores.

Observa-se, portanto, que, nos primeiros anos da docência, os professores focalizam suas ações em atividades voltadas para o gerenciamento das tarefas de sala de aula, como o controle da disciplina, o domínio de conteúdos e a construção de relações com seus alunos. Nesse caso, questões pedagógicas e de ensino e aprendizagem perdem a centralidade do processo.

Importante ressaltar que muitas dificuldades enfrentadas pelo iniciante se dão por um tipo de saber idealizado, representado por uma escola idealizada, por um aluno idealizado, que muitas vezes são reafirmados nos cursos de formação inicial. Dessa forma, os professores em início de carreira passam por problemas pelos quais não foram preparados durante a formação inicial, cujas questões relacionadas a divergências e conflitos não foram previstos nem se tornaram objeto de discussão durante a formação inicial.

Para Guterres (2011, p. 14), essa percepção altamente idealizada de ensino, que o docente iniciante traz consigo, pode causar grave desilusão, designada como "choque de realidade". Isto pode levar os professores ao estado de paralisia, que se tornam incapaz de

transferirem para a classe as habilidades que aprenderam durante a formação inicial. E isso se dá pela discrepância entre a visão do ensino e o mundo real em sala de aula

O mesmo autor ainda afirma que as causas desse choque podem ser de ordem pessoal ou contextual e, ainda, ser consequências da eleição equivocada da profissão, de atitudes e características pessoais inadequadas, da formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), ou ainda de uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar).

Ainda sobre essa questão, Pena (2010) afirma que as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira surgem por causa do choque entre os modelos, construídos por eles, no período que antecede a sua entrada na carreira docente, e a realidade que se apresenta nesse período. Dessa forma, a distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar é um dos fatores que contribuem para o aumento do choque inicial na carreira, o que pode causar desilusão e até mesmo abandono da profissão por parte do professor em fase inicial de carreira.

O choque de realidade pode também variar de acordo com a realidade de cada professor principiante. Por isso, é importante destacar que as características do início da docência não se relacionam apenas com o tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Dessa forma, se o professor mudar de escola, turma, ou mesmo disciplina, os sentimentos específicos desse período, novamente, voltam à tona.

Entretanto, para Pienta (2007, p. 81-82), os “dilemas são eventos próprios da atividade de ensino, portanto, faz parte da realidade profissional de todos os professores, independente de sua fase ou etapa profissional”. Isso ocorre porque a docência exige do professor o julgamento de diferentes situações enfrentadas; é preciso se posicionar entre o desejável e o possível, o que nem sempre é fácil para um profissional iniciante.

Perante os desafios e dilemas inerentes ao período de ingresso na docência, os professores novatos buscam estratégias para superar as dificuldades e, conseqüentemente, permanecerem na profissão. Com relação aos professores participantes desta pesquisa, foi possível perceber que uma das estratégias utilizadas para superar os desafios da profissão está relacionada a uma postura de proximidade com o aluno, de afetividade, de valorização e elogios. De acordo com Nunes (2002), o estabelecimento de uma relação afetiva entre os

professores e seus alunos é percebido como condição para obter o êxito com a sua atividade de docência. Karina e Diliris relatam:

A afinidade que eu conseguia era porque, às vezes eu conversava com eles, eu direcionava um olhar, direcionava um sorriso [...]. (Karina).

Mas tinha sala que eu percebi que era diferente, porque eu conseguia sentar do lado do aluno, conversar com ele, e entender o problema dele, não era nem explicar o conteúdo, só o fato de: Oi, o que foi com você? Porque você está assim hoje? E aí eu consegui acessar esses alunos, fazer um trabalho que talvez outros professores não faziam. E foi, foi... Então numas salas eu fui conquistando [...]. (Karina).

Tinha um (aluno) que eu tinha até medo dele, volta e meia eu conversava com ele, ele falava: Oh, porque eu não suporto ficar em casa... E aí você vai conversando, você vai conquistando. Ele é barra pesada, mas ele assistia a minha aula, ele fazia as minhas atividades. (Karina).

Ser incluído, ser tratado com carinho, porque as vezes é só isso o que você precisa. Tem criança muito carente. Tem criança que é muito carente, a gente já trabalha com uma turminha um pouquinho maior, mas mesmo assim, alguns precisam de carinho, de atenção, de conversar, porque o professor às vezes está ali. (Diliris).

Eu tento, tento. Tento ser essa pessoa legal. Essa pessoa gente boa, para ser amiga dos alunos para que a gente crie um vínculo, para que a gente possa ir trabalhando... E assim, eles possam chegar em mim e perguntar, perguntar de tudo. Porque a professora de Ciências serve para isso né? Para tudo. (Diliris)

A partir dos excertos é possível evidenciar que os professores iniciantes se mostram preocupados com os seus alunos, valorizando-os, dando atenção, ouvindo-os, interessando-se por sua realidade, procurando construir uma relação próxima e afetiva com seus alunos, da mesma forma como agiam alguns de seus antigos professores. Sobre essa questão, Ranghetti (2002, p. 88, grifo da autora) afirma: “sentir-se bem no ambiente de aprendizagem, ser aceito e valorizado como ser que pensa, sente, conhece, apresenta-se como o alicerce de uma relação educativa em que a *afetividade* se faz presente. [...] É a *afetividade* que desenha o grau de intensidade que o nosso eu infere sobre o objeto a conhecer”.

Observa-se, portanto, que os professores de Ciências e Biologia em início de carreira utilizam estratégias baseadas essencialmente na construção de uma relação afetiva e de amizade com seus alunos, o que pode caracterizar como um recurso para sobreviver na profissão. Dessa forma, concordamos novamente com Tardif e Raymond (2000, p. 26, grifo do autor) ao afirmarem que



[...] os saberes dos professores são *existenciais*, pois um professor "não pensa somente com a cabeça", mas "com a vida", com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Conveniente destacar a pouca importância concedida pelos conhecimentos construídos pela didática, pedagogia ou ciência da educação e que foram ministrados nos cursos de formação inicial, uma vez que os novatos concedem pouca legitimidade a esses saberes, pois, diante de uma situação de dilema, os professores iniciantes voltam-se para conhecimentos que foram construídos ao longo da sua história de vida, retomam lembranças de antigos professores ou situações marcantes de um tempo em que eram apenas alunos.

Zabalza (2003) defende que a solução para os problemas, enfrentados na prática do professor principiante, está vinculada a fatores dependentes da personalidade, da formação e da experiência de cada um e do tipo de recursos disponível, ou seja, a elaboração de uma solução para determinado problema da prática estará de acordo com a história de vida de cada profissional.

Em síntese, pode-se afirmar que as estratégias utilizadas pelos professores novatos, para solucionar problemas do cotidiano, refletem a busca da "sobrevivência", característica dos primeiros anos da docência. Dessa forma, a superação de cada desafio é sentida com uma espécie de conquista por conseguir sucesso escolar com os alunos e demais envolvidos no cotidiano da escola. Importante afirmar que são esses ajustes, realizados diariamente na busca de solução para os desafios, que irão constituir o alicerce para construção da prática docente do professor iniciante.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que é da própria prática que o docente estabelece rotinas buscando criar modelos simplificados para sua ação. "Sem o estabelecimento de rotinas um professor não consegue processar a quantidade imensa de informações que coleta durante suas aulas, vivendo o cotidiano da profissão em constante sobressalto" (TANCREDI, 2009, p. 29). Então, tanto a rotina quanto a mudança fazem parte do ser e do fazer docente.

#### 4.2 O CHÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE REFLETIR E APRENDER COM A EXPERIÊNCIA

Importante considerar que a construção da docência é um processo complexo e necessita de tempo, pois ela tem início antes mesmo da escolha da profissão e continua ao

longo de toda a vida. A seguir, analisamos outros indícios que sinalizam para o entendimento de como os professores de Ciências e Biologia se constituem como docentes.

Nós relatos, foi possível evidenciar que os professores iniciantes sujeitos da pesquisa sofreram influência dos professores que tiveram durante sua trajetória como aluno, e, dessa forma, os antigos mestres se tornaram importantes fontes de aprendizagem da docência. Para Tancredi (2009, p. 25), os “modelos de professores são fortes referências para as práticas futuras, pois a atuação deles conseguiu influenciar na escolha profissional, agir de forma similar pode ser percebido como importante para ajudar a ensinar outros alunos”.

Nessa fase inicial em que o docente tem que tomar frequentes decisões sem ter respostas prontas e imediatas para cada situação, o professor novato, geralmente, dá continuidade a sua tarefa profissional com uma tendência a solucionar problemas por meio da aprendizagem de observação (Lortier, 1975), que se baseia na imitação dos professores mais experientes, seja na utilização da mesma linguagem, na organização do material, ou mesmo na forma de interagir socialmente com os alunos e demais sujeitos da escola.

Com a intenção de manter a disciplina em sala de aula, Rodrigo utilizou o mesmo modelo de seu antigo professor de paleontologia, enquanto Diliris se espelhou nos professores da graduação que mantinham uma relação de proximidade com seus alunos. Já Karina utilizou como referência a própria tia, que foi sua professora de Biologia no ensino médio. Os excertos a seguir explicitam a influência dos antigos professores na trajetória inicial dos sujeitos.

[...] eu acho que herdei isso do professor de paleontologia, porque quando eu estou lecionando eu não gosto de barulho... (Rodrigo).

Ela dominava além (de dominar o) do conteúdo (ela dominava) a sala toda, de todo mundo. E ninguém falava mal dela, não tinha um aluno que não gostava da Flávia (antiga professora)... E eu queria ser igual a ela. (Diliris).

E aí eles (alunos) tem essa liberdade comigo igual a Roseli, Cintia, Yzel (antigos professores). Eles faziam com que a gente tivesse contato com eles e com o que eles estavam ensinando. (Diliris).

Acho que até um pouco o jeito de falar acho que eu tinha dela (tia e antiga professora). Às vezes eu me pegava falando um pouco parecido. O mesmo jeito, aí depois foi... Foi desvinculando, já não sou mais a cópia dela. [...]. Agora eu já tenho a minha identidade. (Karina).

Como puderam ser evidenciadas, a observação e reprodução da prática de antigos professores também são uma das fontes mais comuns e disponíveis para aprendizagem da docência para os professores de Ciências e Biologia. Nessa perspectiva, a utilização de

modelos como referência dá condição para o profissional, em início de carreira, enfrentar problemas complexos e inesperados da dinâmica escolar.

Mariano (2006), ao comparar o início da docência a um espetáculo de teatro, afirma que o professor iniciante passa de um “estado de estudante” para o “estado de professor” e, inevitavelmente, perante uma situação de dilema ou insegurança, o novo professor poderá imitar os trejeitos de autores mais experientes.

Parecemos nos sentir mais seguros se imitarmos um autor de fama, pois isso parece dar-nos a sensação de dever cumprido e de aceitação por parte dos colegas. Esforçamo-nos para olhar a plateia, os colegas de elenco e a equipe de direção sempre como bons olhos e sermos por eles assim ilhados, ou seja, aceitar o nosso grupo e sermos, por ele, aceitos. (MARIANO, 2006, p. 24).

Sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docentes (SOUZA, 2008).

Nesse sentido é que Tancredi (2009, p. 25) nos alerta para a não utilização de modelos de forma ingênua, visto que “é preciso olhar os modelos com olhos críticos, pois ser professor e ensinar não é apenas aquilo que os olhos veem”.

Dessa forma, observa-se que as diferentes fontes de aprendizagem da docência dos professores de Ciências e Biologia possuem forma e significado diferentes para cada um deles, pois cada experiência possui um impacto diferente na aprendizagem docente de cada professor. Isto faz com que eles atribuam significados diferentes para cada ação também.

Ao narrarem suas histórias de vida, os professores iniciantes de Ciências e Biologia foram unânimes em relatar a experiência prática em sala de aula como outra importante fonte de aprendizagem para a docência.

Eu aprendi na prática, na prática no dia-a-dia pra falar a verdade, olha a experiência do professor conta bastante. (Rodrigo).

O negócio é a prática... (Maria).

Eu já mudei muito de quando eu comecei, eu não sei se foi para melhor ou se foi para, mas eu. Porque alguns detalhes a gente melhora e outros a gente vai deixando, a gente não consegue atender tudo. Mas eu por enquanto eu acredito que cada dia, que cada ano tá mais satisfatório. (Karina).

É a experiência, é o conhecimento vai construindo, é conhecimento construído. Na prática. (Diliris).

Evidencia-se que as falas ressaltam a importância da prática e do tempo para o desenvolvimento da profissão docente. Nessa perspectiva, Guarniere (2000, p. 9) esclarece que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício, ou seja, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de se tornar professor.

Certamente que esse conhecimento prático não pode ser ensinado diretamente, pois eles começam a ser construídos no contato direto com os alunos, os conteúdos e os demais sujeitos da escola. Dessa forma, os cursos de formação inicial jamais poderão preparar o professor para os mais variados acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula, dados à complexidade que envolve o cotidiano do professor.

Entretanto, Tancredi (2009) chama a atenção para importância dos cursos de graduação fornecerem um conhecimento inicial que ajudem o futuro professor a realizar as primeiras experiências em situações simuladas ou em inserções supervisionadas nas escolas como professor estagiário, ensinando-o a observar para além das aparências, a perceber variadas influências em cada situação, a discutir concepções que sustentam práticas, entre inúmeras outras aprendizagens.

Esse conhecimento elaborado pelos professores iniciantes, logo que têm contato com a sala de aula e também com os demais sujeitos da escola, é fundamental para a construção dos saberes experienciais ou práticos que “se caracteriza por se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 48).

São esses saberes que surgem da prática, logo não provenientes das instituições de formação nem dos programas curriculares, que instrumentalizam o professor a lidar com os dilemas e incertezas de cada situação de ensino. Elaborados, portanto, no exercício da profissão, os saberes experienciais permitem ao docente criar o *habitus* profissional que pode definir a identidade do professor.

Sob outro polo, temos os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares que não são definidos e controlados pelos professores, ou seja, a relação que os docentes possuem com esses saberes é de transmissores e, por essa razão, se situa em uma relação de exterioridade. São saberes que precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela, e, por essa razão, os professores podem ser comparados a executores de tarefas definidas pelo Estado e universidades.

Para Tardif (2002, p. 54), os saberes experienciais são construídos a partir de uma avaliação dos outros saberes e, por isso, surgem “como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”.

Importante reforçar que é justamente essa distância entre os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes experienciais que provoca o “choque da realidade”, que se dá nos primeiros anos de ensino, em que o professor novato descobre as limitações de seus saberes pedagógicos.

Entretanto, são nesses momentos de dúvidas e dificuldades que a profissão docente vai sendo construída. No intuito de encontrar respostas para os problemas, o novato procura articular o conhecimento teórico-acadêmico com aquele advindo da prática, por meio da reflexão. Dessa forma, no processo de aprendizagem da docência, é importante para o professor novato o ato de refletir, refletir sobre seus modelos, crenças, conhecimentos, concepções e valores, tendo como apoio pressupostos teóricos sólidos que o auxiliem a olhar criticamente para a própria prática a fim de compreendê-la e alterá-la. Tancredi (2009) argumenta:

A reflexão é uma atividade essencialmente humana que ocorre cotidianamente na vida das pessoas e também, naturalmente, dos professores. Não é dessa reflexão que se trata; a reflexão que ajuda os professores a desconstruírem e reconstruírem concepções, conhecimento e práticas é de outra natureza. É intencional e permite colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola, as políticas públicas educacionais, os currículos, os materiais didáticos [...]. Tudo com o fim de realizar melhor o seu trabalho, relacionado à aprendizagem de todos os alunos. (TANCREDI, 2009, p. 17).

Durante o processo de relato das histórias de vida dos professores de Ciências e Biologia, em vários momentos, eles se reportaram ao conceito de reflexão. Dessa forma, Rodrigo explicita:

A experiência daquele professor que realmente vai buscar o novo, ele identificou algum problema da sala dele, e ele vai ter que se virar. Então eu acho que ajuda bastante a experiência... Refletir a experiência. (Rodrigo).

De acordo com o relato de Rodrigo, é possível verificar que a reflexão tem origem da experiência profissional construída no cotidiano da escola, ou seja, de um conhecimento prático, o qual Schön (1995) denominou conhecimento-na-ação. O autor explica que, algumas vezes, o conhecimento interiorizado do professor, que está na ação e se configura como hábito ou rotina, não é suficiente para solucionar determinado problema, assim o docente constrói novos caminhos e possibilidades que se dão por um processo de reflexão-na-ação.

Zeichner (2008b) chama a atenção também para o fato de existirem diferenças do conceito reflexão, em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade.

Rodrigo e Diliris expressaram em seus relatos que refletem sobre suas ações:

Mas assim, eu passei as minhas férias em algum momento anotando as coisas que eu ia fazer para os alunos esse ano. Eu anotava, eu refletia... (Rodrigo).

Não é só fazer, é analisar. Se fez e deu certo, porque que deu certo? Será que é essa turma, que faz com que de certo e aquela lá não? O que é que tem diferente nessa e naquela. (Diliris).

Esses resultados evidenciam, que o conceito reflexão está relacionado ao processo de compreensão e de melhoria do ensino do docente novato. Entretanto, Zeichner (2008b) considera essa proposta reducionista, uma vez que essa forma de refletir significa aos professores pensarem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que foram elaborados em outras instâncias.

Nessa perspectiva, a dicotomia teoria versus prática reforça a ideia de que o currículo ou método de ensino são sempre produzidos nas universidades, restando ao professor colocá-los em prática, assim o ensino se resume apenas como uma atividade técnica. Essa é uma visão coerente com a perspectiva da racionalidade técnica em que há uma nítida divisão entre os produtores e os consumidores do conhecimento produzido, ou seja, entre os que pensam e os que fazem.

Para Gómez (1992), o que impede a racionalidade técnica de se concretizar plenamente é que as situações de ensino, por um lado, são incertas, únicas, variáveis, complexas e portadoras de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios; por outro lado, não existe uma teoria científica única e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas. Além disso, a perspectiva da racionalidade técnica também é simplista por considerar o docente apenas como transmissor de conhecimento, negando, portanto, seus saberes, conhecimentos e subjetividade.

Como possibilidade de superar a reflexão vista como uma perspectiva meramente técnica e buscando um significado efetivo da atuação docente voltada para a diminuição das desigualdades sociais, é necessário acreditar na importância da teoria durante o processo de formação docente, assim como a reflexão coletiva que deve ocorrer no interior das escolas. Dessa forma, o processo reflexivo não pode ficar restrito ao campo individual, uma vez que os

professores correm o risco de passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus e não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar.

A perspectiva reflexiva também deve ir além dos muros da escola, ou seja, ela deve estar atrelada à luta por justiça social no seu sentido mais amplo. O professor, munido de conhecimentos de conteúdos e pedagógicos, deve rejeitar qualquer forma de modelo de ensino que se resuma apenas à transmissão e memorização de conhecimentos e deve ter o compromisso de preparar seus alunos para tomarem decisões e a desenvolverem uma consciência política que os capacite a fazerem escolhas mais coerentes.

Com relação à teoria, Pimenta e Ghedin (2012) argumentam que o papel dela é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Assim, a reflexão está relacionada com a capacidade intelectual dos professores ao enfrentarem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos, materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos (GÓMEZ, 1992). A reflexão é um requisito importante na construção da profissionalidade, uma vez que propicia repensar o fazer pedagógico, tanto em relação aos conteúdos, como no âmbito do conhecimento profissional.

Por outro lado, não se deve questionar apenas os currículos necessários para a formação de professores reflexivos, mas também as condições necessárias para uma prática reflexiva na escola, por exemplo, o projeto pedagógico da escola, as condições estruturais para a docência, a carreira, o salário e o trabalho coletivo do professor.

No caso dos professores em início de carreira, a essas questões somam-se ainda as dificuldades relacionadas à adaptação ao novo ambiente de trabalho em que o novato deve incorporar uma série de comportamentos e normas inerentes à profissão docente. Essas e outras questões serão discutidas a seguir.

#### 4.3 ISOLAMENTO E SOLIDÃO: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Tornar-se membro da categoria profissional significa desempenhar uma série de normas e desenvolver atitudes que os indivíduos pertencentes a essa categoria já desenvolvem. No caso da docência, o novato deve aprender comportamentos que foram anteriormente estabelecidos, mas que deverão ser incorporados no contato direto com os demais profissionais, por meio do processo de socialização.

Sentir-se bem no ambiente de trabalho depende em grande parte da forma como os professores iniciantes são recebidos por seus pares e pela administração da escola. Nesse período de intensas aprendizagens relacionadas a normas, comportamentos e regras, o choque com a realidade pode ser agravado de acordo com a forma com que os novatos são recebidos e tratados em seu ambiente de trabalho.

No caso dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira, ficou explícito nos relatos, o sentimento de solidão bastante comum entre os professores novatos.

Eu assim acabo fazendo trabalhos isolados, que muitas vezes ninguém fica sabendo. (Rodrigo).

Estou só... Isso é o que eu tenho sentido. (Maria).

Eu tive que aprender sozinha, porque nem os meus colegas... “toma te vira”. (Maria).

Diferentes autores, como Corsi (2005), Mariano (2006), Huberman (1995), Lima, A. (2006), Valli (1992), Esteve (1995) e Guarnieri (2000), chamam a atenção para o sentimento de isolamento e solidão, enfrentado pelos professores em início de carreira. Esse sentimento resulta, muitas vezes, das constantes situações complexas que o professor iniciante tem que enfrentar no cotidiano da escola. Sem saber ao certo qual decisão tomar, e ciente de que está sendo analisado e avaliado pela direção, coordenação e demais colegas de trabalho, o professor novato acaba por se isolar na tentativa de se defender.

Baldoino (2008, p. 97), estudando professores iniciantes egressos do curso de Ciências Biológicas, também percebeu que o sentimento de solidão era frequente entre os sujeitos. Para o autor,

[...] o sentimento de solidão profissional no início da profissão docente está imbricado a um forte componente de auto-cobrança acerca do sucesso na carreira. O que está atrelado a esse sentimento é a preocupação com a aprendizagem, a motivação dos alunos, a indisciplina, a correta utilização dos diários, o domínio de sala. (BALDOINO, 2008, p. 97).

Os resultados das pesquisas de Lima, A. (2006) também apontaram a solidão como o sentimento mais presente durante a fase inicial da carreira docente. Para a autora, esse sentimento, que se configura até certo ponto como um abandono, é agravado pela falta ou pelo pouco apoio institucional dado aos professores nesse período.

Fontana (2000) apresenta os resultados de seus estudos que teve como objetivo analisar o movimento de constituição e singularização do “ser profissional” de uma jovem professora iniciante, ao longo de seu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental. Ao



longo do rico texto, a autora trata da solidão da professora iniciante e de como os demais atores da escola se posicionavam diante da nova docente.

O aprendizado pelo trabalho, [...] convertia-se em sombra – silêncio e silenciamento – dentro dela. A vigilância sobre a professora iniciante, tomando o lugar da interlocução, silenciava suas opções teórico-metodológicas, a explicitação e a discussão dos significados e sentidos diversos que ela elaborava sobre seu trabalho e as questões e dificuldades que enfrentava. A clandestinidade, imposta pela própria organização do trabalho, não só dificultava a elaboração dos sentidos historicamente produzidos da docência, obstaculizando seu processo de qualificação profissional, como repercutia nas relações com seus pares. Com quem compartilhar as dificuldades encontradas dentro da escola, quando um sentimento de “fracasso profissional” vai se tornando público pelas interferências, pelos olhares e comentários da coordenadora pedagógica? Vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades decorrentes das dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho aumentam. (FONTANA, 2000, p.112).

Perante os dilemas frequentes e próprios do início da carreira, sentindo-se inseguro e sem saber ao certo como agir, mas ao mesmo tempo tendo que provar sua capacidade diante dos pares, o professor novato omite e disfarça seus medos e angústias. Ele se afasta como uma forma de se proteger e acaba buscando de forma isolada as diretrizes para a sua prática. Colocar em pauta suas dúvidas, seus fracassos e suas inseguranças seria o mesmo que assumir um despreparo para exercer a função docente.

Esteve (1995) afirma que

[...] o isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afectados pelo desajustamento provocado pela mudança social. A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. [...] O contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas. (ESTEVE, 1995, p. 119-120).

Entretanto, na escola, dificilmente se conseguem elaborar projetos sólidos e coerentes com as necessidades da comunidade, uma vez que é complicado organizar todos os participantes em torno de objetivos comuns. Na verdade, o que é comum são as divergências que ocorrem diariamente no âmbito escolar, o que dificulta a formação de uma cultura partilhada e solidária. Somam-se à questão dos conflitos internos as más condições de trabalho relativas a questões básicas estruturais, mas que desgastam e agravam ainda mais o problema do mal-estar docente. A luta pelo poder segrega direção, coordenação, professores

experientes e novatos. Cada um na sua sala, fazendo do seu jeito, enfrentando isoladamente dificuldades e problemas.

Para Tancredi (2009), a solidão do trabalho docente é vista como uma espécie de problema profissional que pode levar o novato a um maior isolamento, ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão, pois precisará dar conta sozinho de problemas, dificuldades que seriam mais bem-resolvidas pelo grupo de pares.

A partir das falas dos professores de Ciências e Biologia e também da literatura consultada, evidencia-se que a fase de entrada na carreira docente é um momento de duras provas em que o trabalho solitário, resultante do isolamento, é uma forma de sobreviver na profissão, pois, dessa forma, o novato esconde seus medos e insegurança, poupa a exposição dos erros e a falta de controle das situações incertas.

Além disso, o isolamento resulta, muitas vezes, da discriminação sofrida pelos novatos perante os professores mais experientes. Os mais velhos se sentem donos da escola, donos dos alunos e recebem os iniciantes como se fossem intrusos. Nessa perspectiva, afirma Cavaco (1990, p. 128):

Sentindo-se isolados, os professores novos denunciam os constrangimentos do ambiente que rodeia o seu trabalho: os professores acomodados que os ignoram que controlam os espaços e os meios de trabalho, os órgãos da escola que funcionam mal (pelo menos para eles que não estão nos esquemas), o sistema os obriga às piores condições de trabalho (os horários que os outros rejeitam e as turmas mais difíceis), a desconfiança implícita manifestada até em atitudes de funcionários e empregados. Em suma, os professores novos sentem-se perdidos e procuram sobreviver. Para os outros professores são invisíveis as suas inquietações; também eles sobreviveram a situações semelhantes; fazem parte do universo escolar que interiorizaram como natural, inevitável e até imutável.

Considerando que a aprendizagem da docência se caracteriza como um “processo contínuo, sistemático e organizado” (MARCELO GARCIA, 1999, p.112) e, portanto, permeia toda a carreira docente, torna-se “inegável que o desenvolvimento da experiência do professor iniciante dependa de uma articulação com o trabalho coletivo de troca de experiência, problemas e conhecimentos” (GUARNIERE, 2000 p. 19). Nessa perspectiva, a docência não pode ser vista como uma atividade isolada, especialmente, para os professores em início de carreira.

Em relação ao trabalho isolado, Tancredi (2009) recomenda que, em um primeiro momento, o professor precisa sim estar sozinho para realizar suas reflexões, para avaliar suas práticas anteriores e atuais. Entretanto, depois, necessariamente é preciso compartilhar experiências, materiais, conhecimentos, uma vez que “a troca entre os pares ajuda os

professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar” (TANCREDI, 2009, p. 18).

Apesar de os professores novatos de Ciências e Biologia, durante a narrativa de suas histórias de vida, destacarem o sentimento de solidão no início de suas carreiras docentes, observa-se, também, nos excertos, que em alguns momentos esses sujeitos se depararam com colegas de trabalho que se sensibilizaram e foram capazes de oferecer um apoio pessoal e profissional aos iniciantes. Direcionar um olhar compreensivo, compartilhar um material, ou mesmo ouvir um “aconselhamento com os mais velhos vem contribuir para a afirmação de seu poder em sala de aula e mais ainda, vem compensar o seu sentimento de solidão”. (GUARNIERE, 2000, p. 36).

Ela me ajuda tanto. Em todos os sentidos. Não na questão com material porque ela é de outra disciplina, mas nesse sentido de que ela tem experiência e desde que a escola abriu ela já estava nessa escola, então ela me ajuda muito: “faz isso, faz aquilo”. (Maria).

Você sempre fica na dúvida de como vai fazer e ela me ajudou. E essa professora de Matemática que eu falei, do terceiro ano, ela era bem rígida, eu até tinha medo dela um pouco. Só que ela foi bem camarada ali, foi amiga, ela que ajudou, ela era coordenadora na época. Ela que ajudou bastante, ela que orientou né? Porque dos outros, acaba ficando meio... (Karina).

Em relação ao professor que oferece apoio, as literaturas nacional e internacional caracterizam esse profissional como mentor. Os mentores são, geralmente, professores com maior tempo de magistério, que estão envolvidos com os assuntos da escola, possuem uma vasta experiência em sala de aula e, por essa razão, podem ajudar os professores iniciantes a se adaptarem à cultura e à comunidade escolar em que atuam. Quando fazem parte dos programas de indução, eles oferecem acompanhamento e apoio ao novato. Entretanto, esses programas são poucos difundidos no Brasil e, “quando um profissional em início de carreira recebe algum tipo de apoio em suas dificuldades, esta é geralmente uma iniciativa voluntária de um colega mais experiente, sem caráter institucional” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 11), como foi o caso dos professores iniciantes de Ciências e Biologia.

Os profissionais com os quais os novatos encontram apoio são professores experientes que, em um momento ou em outro, estabeleceram relações de amizade e se sensibilizaram com as condições vivenciadas pelo iniciante. “Curiosamente, por vezes, surge a figura de professores mais velhos, que [...] assumem um perfil humanizado de alguém que alia experiência e disponibilidade, e se despe da máscara de indiferença e de inacessibilidade que

talvez aparente no seu local de trabalho” (CAVACO, 1990, p. 132). Esse amigo mais experiente auxilia nos momentos de crises, fornecendo informações consideradas fundamentais para o exercício do magistério, o que ajuda a manter certo equilíbrio pessoal e profissional.

Mariano (2012) argumenta que os professores iniciantes possuem necessidades específicas muito diferentes daqueles que ainda se encontram na formação inicial e, também, diferentes daqueles que já estão atuando na prática cotidiana. Por isso, é fundamental a criação de estratégias de apoio e capacitação que ajudem a reduzir o peso das tarefas, além de fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Em relação aos programas de indução, estudos mostram que há uma grande variedade em termos de funcionalidades e conteúdos. A duração e intensidade são dois aspectos importantes. Programas de inserção podem variar, desde um simples encontro, logo no início, até programas altamente estruturados que envolvem múltiplas atividades (MARCELO GARCIA, 2006).

Realí, Tancredi e Mizukami (2008) defendem a criação de uma cultura colaborativa na escola onde professores experientes e iniciantes trabalhem conjuntamente, trocando ideias sobre problemas reais. Dessa maneira, a mentoria não seria apenas um processo de assistência a novos profissionais na sua aprendizagem da docência, mas também uma ocasião para que os mentores continuem aprendendo e ampliem os seus processos de desenvolvimento profissional.

A construção de uma cultura colaborativa na escola daria suporte emocional para os novatos, contribuiria para o desenvolvimento de boas práticas e ajudaria o iniciante no processo de refletir sobre a ação pedagógica no seu próprio local de trabalho na companhia de seus pares. Dessa forma, as estratégias formativas estariam voltadas para a solução de problemas do cotidiano que levem em consideração as experiências, os conhecimentos práticos e teóricos.

Nessa mesma linha, Simon (2012) sugere a formação de grupos de professores novatos mediados por professores mais experientes dentro da própria escola. O estabelecimento de parcerias para troca de experiências, estudos e reflexões sobre a prática parece ser uma iniciativa possível dentro das limitações que a escola contemporânea apresenta. Essas ações abrirão caminhos para a instalação de uma cultura de iniciação dirigida aos novos integrantes da comunidade escolar.

De acordo com Marcelo Garcia, (1999, p. 118), o ajuste dos professores a sua nova profissão depende, pois, em grande parte, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anterior, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. Dessa forma, a construção de parcerias na escola contribui para minimizar o choque enfrentado pelo novato ao se deparar com a profissão docente.

Considerando, portanto, que a formação do profissional docente se caracteriza como um contínuo, ou seja, que é um processo construído ao longo de toda a vida, os programas de iniciação à docência também devem ser vistos como qualquer outra atividade de instrução, que irá ao encontro das necessidades do professor. Dessa forma, os programas de iniciação devem considerar que os professores em início de carreira precisam de supervisão e acompanhamento nos primeiros anos da docência, com o objetivo de minimizar o possível choque sofrido no início da profissão.

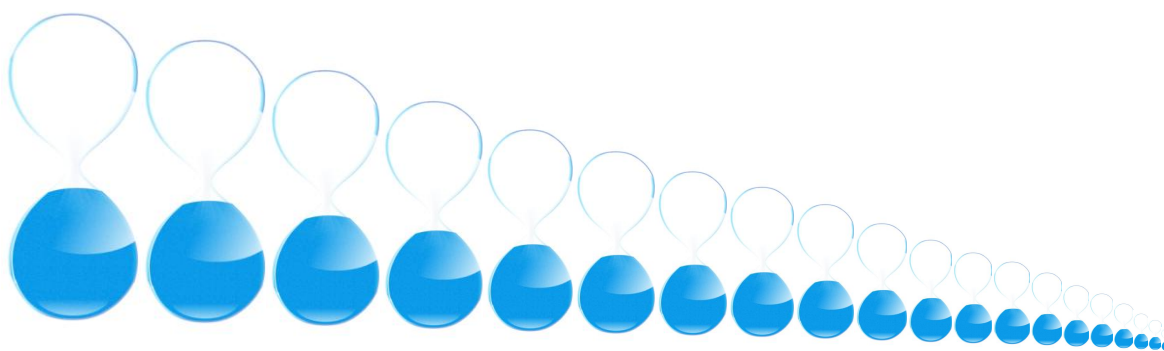
Observamos neste capítulo que o início da docência é marcado pela descoberta e exploração da sua nova situação profissional. Em função dessa fase inicial, o novato atravessa momentos de dúvidas, tensões, angústias e inseguranças por não encontrar soluções adequadas para os problemas e conflitos do dia a dia na escola. Nesse período é que ocorre o “choque de realidade”, por encontrar uma situação real diferente daquela que foi idealizada.

Por outro lado, o professor novato encontra-se em situação de responsabilidade, por ter sua sala de aula e seus alunos, ou seja, o seu emprego. Antes de ir para a sala de aula, planeja, estuda, prepara materiais e possui como foco o desejo de colocar em prática toda a teoria aprendida durante sua formação inicial. Durante essa fase de preparação, centra suas atividades nele mesmo, esquecendo-se que a dinâmica da sala de aula é marcada pelo imprevisto e pela incerteza. Diante da complexidade das situações e tendo que dominar normas, regras e rituais, acaba por se sentir incapaz, então se isola e o sentimento de solidão toma conta. O que está em jogo é sua competência de ser professor. Sua função é a de elaborar condições e estratégias para que o ensino resulte em aprendizagem, mas esse objetivo torna-se secundário, uma vez que o que está em pauta é a gestão da sala de aula.

Falta nesse momento um apoio, um estudo dos problemas que se tornaram tão urgentes, bibliografia, discussão, reflexão são as palavras de ordem do momento. O professor iniciante necessita desse espaço, de alguém que possa estender a mão, direcionar uma palavra amiga e ajudar a atravessar os momentos de crises.

Todos nós, docentes de profissão, trilhamos esse mesmo caminho do ingresso no magistério, mas só depois de muito tempo, depois de muitos erros e acertos nos damos conta de que

a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis. Às vezes os seguimos delirantes. Outras, esforçamo-nos, também delirantes, por ignorá-los. (FONTANA, 2000, p. 7).



## TEMPO DE DESPEDIDA

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.  
Quando se vê, já são seis horas!  
Quando se vê, já é sexta-feira!  
Quando se vê, já é natal...  
Quando se vê, já terminou o ano...  
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.  
Quando se vê passaram 50 anos!  
Agora é tarde demais para ser reprovado...  
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.  
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...  
Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...  
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.  
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.  
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.*

*(O tempo - Mario Quintana)*

Depois de tantas tardes, tantas sextas-feiras, tanto anos, tantas aprendizagens, tantas construções e reconstruções, chegou o momento de colocar reticências nas reflexões e análises. Considero as reticências e não ponto final por acreditar que a pesquisa não tem fim, uma vez que se abrem novas possibilidades, novos questionamentos, novos desafios, novas construções, assim como o processo de aprendizagem profissional da docência que também não tem fim.

Analisando meus sujeitos, minha orientadora, a própria banca ora constituída para avaliar esta tese, as minhas amigas, a minha família constituída em sua maioria por mulheres professoras e ao mesmo tempo olhando para mim, meu passado, minhas história, meus recomeços e minhas lutas, para meu silêncio, compreendo quanto vitoriosas somos. Quantas

marcas foram impressas em nossa identidade e que nos definiram da forma que somos, pensamos e nos comportamos.

Durante os cinco anos de escrita desta tese, muitos livros, artigos, pesquisas foram lidos, incontáveis autores foram consultados e é curioso perceber que alguns textos só fazem sentido depois de certo “amadurecimento” intelectual. Com esse propósito é que hoje, relendo o artigo de Fontana, me deparei com esse trecho. Faço uso das palavras dela, por ela ter conseguido expressar tão brilhantemente como nós mulheres professoras somos constituídas.

Não somos apenas professoras, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. Somos brancas, não-brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças: moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes.

Nesse jogo, *somos* muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. *Ser e também não ser*: aí radica e é produzida a singularidade.

Quando dizemos sim, quem, dessas muitas que somos, o diz? Quem em nós silencia, quem em nós defende este ou aquele princípio, quem em nós acata, quem recusa? (FONTANA, 2000, p. 105, grifos da autora).

Consciente das condições e dos diversos papéis sociais que exerço e, ao mesmo tempo, sendo guiada pelas experiências vivenciadas durante minha trajetória de escolarização, dos saberes (re)construídos por meio dos meus pares teóricos, das relações estabelecidas com o outro e a partir do outro, é que busco apresentar possíveis respostas para a questão: Como se dá o processo de construção da docência nos professores de Ciência e Biologia em início de carreira?

Durante o longo período de elaboração de respostas, busquei apoio no referencial teórico alusivo à formação de professores, especificamente na área que trata da aprendizagem profissional da docência, aqui entendida como um processo que se tem origem antes da formação inicial e que se mantém ao longo de toda a vida do indivíduo. Entretanto, nessa pesquisa procuramos dar ênfase ao período da iniciação à docência, que ocorre logo após o término da graduação e se alonga nos primeiros anos de ingresso na profissão.

Auxiliaram-me no processo de busca de respostas quatro professores (um professor e três professoras) iniciantes de Ciências e Biologia que possuíam no máximo cinco anos de



carreira docente e ministravam aulas em escolas municipais e estaduais localizadas na região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Esses novatos relataram suas histórias de vidas que sinalizaram para o entendimento de como os egressos do curso de Ciências Biológicas se constituem como professores no início da carreira docente.

A partir das histórias de vidas dos sujeitos, foi possível perceber a presença de uma longa trajetória formativa que passa pela infância no campo, onde moraram com suas famílias de poucas posses e se depararam com diversas dificuldades relacionadas ao acesso à escola. Tiveram pais com “pouco estudo”, mas a família sempre incentivou e proporcionou condições para o acesso à escola. A mãe se apresentou como a principal incentivadora para o estudo e muitas vezes ela mesma, em casa e em situações precárias, ensinava as primeiras letras a seus filhos. A família percebia na escola um meio de ascender socialmente e ter um futuro longe do campo; nesse caso, os filhos são encarregados de concretizar o projeto de herança dos pais, adquirindo conhecimento e formação acadêmica completa.

Ao longo das entrevistas, os sujeitos rememoraram professores que deixaram marcas positivas ao expressarem carinho, respeito, paciência e amor por seus alunos. Por outro lado, se depararam com professores que imprimiram cicatrizes negativas associadas a sentimentos de injustiça, desrespeito, impaciência, à falta de atenção aos limites dos alunos, à exclusão, repulsa, humilhação e imposição. Dessa forma, a volta ao passado teve sabor doce das antigas professoras, mas também recordações amargas e carregadas de sofrimento.

Os fatos marcantes relacionados às primeiras professoras não foram tão profundos a ponto de direcionar os novatos para a escolha do magistério, apesar de eles possuírem lembranças que sinalizavam certa admiração pela profissão. Os antigos professores das disciplinas de Ciências e Biologia também não foram referência para a escolha do curso e esse caminho foi trilhado por dois motivos: o primeiro, pelo fato de terem morado durante a infância em sítio ou fazenda, o que proporcionou certa proximidade com a natureza, e o segundo, por falta de opção, tendo em vista que esses sujeitos desejavam cursar Medicina, Agronomia, Fisioterapia e Enfermagem, e, dessa forma, escolheram curso por estar relacionado à área biológica. Mesmo não sendo a licenciatura em Ciências Biológicas a primeira opção para nenhum dos sujeitos, eles decidiram concluir o curso, inicialmente, sem o propósito de serem professores.

Com relação à formação inicial, os novatos foram unânimes ao assegurarem a contribuição do curso para a formação do profissional docente. Entretanto, apontaram deficiências relacionadas à preparação para o ingresso no magistério, afirmando haver certa distância entre os conteúdos discutidos durante a formação e a realidade que encontram no

cotidiano da escola. Dessa forma, as reivindicações dos professores em relação ao curso de Ciências Biológicas dizem respeito a uma formação que tenha mais relação com o que o novato encontrará em seu campo de trabalho, uma vez que o curso é de licenciatura e uma das suas atribuições é preparar o profissional para o ingresso e exercício do magistério.

Considerando que a constituição do professor de Ciências e Biologia se faz de maneira constante e processual, o curso de formação inicial caracteriza-se, portanto, como apenas uma das etapas dessa aprendizagem. Mas nem por isso tem sua importância diminuída, uma vez que ele é responsável por dar condições para que o graduando construa conhecimentos, atitudes e habilidades que favoreçam as primeiras inserções na prática docente. Dessa forma, ao ingressar no curso de Ciências Biológicas em licenciatura, o aluno deverá ser preparado desde o início para a docência. Essa questão deve estar clara não apenas para os graduandos, mas também para todos os envolvidos na formação desse futuro docente.

Outra questão que deve ser considerada pelos cursos de formação inicial reside no fato de os novatos possuírem grande familiaridade com o ambiente escolar. Por estarem imersos na sala de aula durante muito tempo como alunos, constata-se que os professores em início de carreira possuem crenças anteriores ao período da docência e que os cursos formação acadêmica têm dispensado pouca ou nenhuma atenção. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 242) argumenta:

[...] os cursos de formação profissional devem reconhecer seus alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; elas devem proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Desse modo, a formação inicial de professores deve ter em conta que o futuro professor, durante sua trajetória pré-profissional, já vivenciou inúmeras situações formadoras, o que os levou a desenvolver concepções e crenças sobre o ofício docente e que, certamente, serão mobilizados e utilizados quando ingressarem no magistério. Daí a importância de criar condições para que os docentes em formação retomem esses fatos e analisem suas representações sobre emoção e afetividade, sentimentos envolvidos no processo de ensinar e aprender que, certamente, permearão sua prática pedagógica. Para Pandolpho (2006, p. 90, grifo da autora),

Um bom curso de licenciatura deve prover o professor iniciante de subsídios e de confiança para sua práxis educacional. É necessário que os estágios realizados nas escolas de ensino médio tenham sido de grande valia para o início da carreira. É importante que, por meio das aulas de Prática de Ensino o futuro professor tenha vivido situações bem próximas da realidade que o espera quando terminar a graduação. É por esse motivo que se enfatiza e prioriza-se um curso de qualidade para que o “choque de realidade” seja amortecido ou que se encontrem soluções plausíveis para aquele momento.

Pensar um curso de Ciências Biológicas que atenda todas essas questões não é uma tarefa fácil e nem se reduz às universidades. Todas as instâncias envolvidas na educação pública devem se mobilizar em busca de formarem professores que atendam as necessidades dessa realidade. Afinal, “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber” (NÓVOA, 2010, p. 186).

A necessidade de formar profissionais críticos e preparados para atuarem nas condições complexas e incertas da escola, nos leva a pensar em uma proposta que ultrapasse a formação docente passiva e se projete para um processo permanente de formação denominada autoformação. Dessa forma, é necessário que o professor se torne responsável pela sua aprendizagem, como sujeito autônomo que adota uma postura reflexiva, avaliando suas experiências de forma a intervir positivamente nos processos educativos.

Assim, a aprendizagem profissional resultará de decisões significativas em que o professor se coloca na posição de autor da sua própria formação, em uma relação dialógica entre as diversas variáveis que aglutinam experiências pessoais aos fatores constituintes dos espaços educacionais. Nessa perspectiva, Goergen (2000, p.3) afirma:

os professores não são formados; eles se formam no interior da complexa economia de suas condições bio/psíquicas, de seus ideais, desejos, valores e dos desejos que lhe vêm de fora, da práxis ou da teoria. É uma formação permanente que dura a vida inteira e que requer a participação ativa de cada um.

Mas o que levou esses egressos do curso de Ciências Biológicas para a sala de aula? Quais fatores contribuíram para que esses sujeitos se tornassem professores de profissão? A partir dos relatos das histórias de vida deles, foi possível evidenciar que duas razões motivaram os sujeitos a ingressarem na profissão docente. A primeira, relacionada à insatisfação na função que estavam exercendo, acreditando que poderiam fazer melhor no magistério, e a segunda, por necessidade financeira, uma vez que assumiram aulas como forma de sobrevivência.

Ingressaram na docência por meio de contrato de trabalho, o que caracterizou instabilidade e privação de uma série de benefício que o professor efetivo usufrui. Passaram por mudanças de escola, de horário, de turmas, mas se adaptaram às necessidades de cada instituição, por vezes assumindo diferentes disciplinas, fora da sua área de formação, como foi o caso de Rodrigo, Maria, Karina e Diliris que estreiam na docência ministrando disciplinas sem qualquer relação com a ciência ou a biologia. Assumir diferentes disciplinas representou um gasto maior de tempo e energia na preparação de aulas e atividades, acarretando mais insegurança por estarem ensinando conteúdo para o qual não foram preparados.

Além da insegurança, outro sentimento também evidenciado entre os novatos diz respeito ao medo da responsabilidade de ser professor, ou seja, de assumirem um compromisso de tamanha seriedade. Entretanto, para Huberman (1995), é esse sentimento que mantém os professores na docência, uma vez que está relacionado ao aspecto de descoberta por estarem em situação de responsabilidade, de ter sua sala de aula e seus próprios alunos.

As dificuldades enfrentadas pelos novatos no início da carreira docente estão relacionadas à adaptação ao novo contexto, em que eles devem abandonar as concepções de aluno e assumir novas funções de professor. Por essa razão, a adaptação à nova situação constitui uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Dessa forma, para se adaptar ao novo contexto, há necessidade de pensar e agir de acordo com os demais profissionais. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 70) afirma: “do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

Os desafios enfrentados pelos professores iniciantes de Ciências e Biologia, muitas vezes, resulta de um tipo de saber altamente idealizado de ensino, que pode causar certo desencantamento, ao perceber a discrepância entre a escola real e a ideal. Esse sentimento também evidenciado nos relatos dos professores sujeitos da pesquisa é chamado de “choque de realidade”.

Outros desafios enfrentados pelos iniciantes de Ciência e Biologia dizem respeito à indisciplina por parte dos alunos, o medo de não dominar ou se perder no conteúdo específico e ainda de não ser bem-recebido pelos alunos. Observa-se que são inseguranças brotadas de problemas e/ou acontecimentos da sala de aula oriundos de cenário local e imediatista em que o novato não é capaz de relacionar ou entender o contexto social, político e cultural mais amplo em que estão envolvidos e, conseqüentemente, influenciam o seu fazer pedagógico.

Com o intuito de superar as dificuldades enfrentadas, os professores em início da carreira utilizaram como estratégia de sobrevivência o bom domínio do conteúdo de ensino e, para isso, passavam horas estudando conteúdos específicos da área. Além disso, buscavam manter uma boa relação com seus alunos, demonstrando respeito, afeto e amizade.

A partir das histórias de vidas dos professores iniciantes de Ciências e Biologia, ficou evidente a influência dos antigos professores como modelos, ou seja, como fontes para a aprendizagem da docência. Diante das situações de dilemas e angústias, o novato volta-se para os antigos mestres, que servem como inspiração, e acabam reproduzindo a prática com vistas a superar as situações complexas da dinâmica escolar.

Nesse contexto, a prática também se mostrou como elemento essencial para a aprendizagem da docência de Rodrigo, Karina, Maria e Diliris. Para eles, os saberes construídos no chão da escola, ou seja, os saberes da experiência possuem grande valor, pois a partir deles será elaborada uma variedade de saberes práticos que proporcionará a segurança necessária para os novatos encararem as decisões difíceis do contexto escolar. Dessa forma, o tempo de docência configura-se como passaporte para a construção da experiência e, conseqüentemente, do sucesso no magistério.

Importante salientar que um profissional da educação não pode ser constituído apenas por saberes que brotam da experiência. Certamente que a experiência tem grande potencial formativo e um peso importante na constituição da identidade docente. Entretanto, nesse processo, torna-se fundamental que o professor iniciante disponha de conhecimentos que darão condições para ele comparar, decidir e intervir nos fatores que condicionam sua prática. Nessa perspectiva, a teoria irá intelectualizar o trabalho docente de forma com que este seja capaz de refletir sobre os fatores condicionantes da sua profissão. Importante ressaltar que a reflexão destacada pelos novatos participantes do estudo é considerada reducionista por estar apenas circunscrita ao aperfeiçoamento do ensino.

Entretanto, deve ser considerado que o professor iniciante não tem uma visão global da sua disciplina e do contexto em que está inserido, podendo resultar em dificuldade para analisar amplamente os condicionantes da sua prática, o que dificulta a realização de processos reflexivos com fins emancipatórios.

Enfim, a constituição da docência dos professores de Ciências e Biologia dá-se a partir da construção de diferentes saberes, que surge no seio da família e dos amigos, pela influência de antigos professores (não apenas dos mestres da graduação), dos saberes disciplinares construídos na universidade durante a formação inicial, de livros didáticos e de cursos de formação continuada, na convivência com alunos e demais atores da escola, no dia a dia da

escola e nas situações de conflito quando o professor novato aplica e valida seus esquemas de ação que resultarão em saberes da experiência.

Tenho ciência de que o início de qualquer profissão não é fácil, e com a profissão docente não poderia ser diferente. Entretanto, a questão que no momento me parece central está relacionada ao fato de o novato ter que enfrentar sozinho as agruras dessa fase, se responsabilizando unicamente pelo seu sucesso ou fracasso. Por essa razão, foi possível observar que a solidão é um sentimento bastante comum entre os professores novatos de Ciências e Biologia. Perante os dilemas do início de carreira, se sentindo inseguro e sem saber ao certo como agir, o professor novato buscava omitir e disfarçar seus medos e angústias, e, dessa forma, se isolava na tentativa de se defender e sobreviver na profissão. Entretanto, mesmo se sentido solitários, se depararam com professores mais experientes que ofereceram apoio pessoal e profissional aos iniciantes.

Diante das necessidades específicas do professor em início de carreira docente, é necessária uma ação conjunta entre universidade, escola e governo no sentido de criar programas que auxiliem o novato a atravessar essa fase inicial. Nesse processo, a universidade tem o papel de preparar o jovem educador para o ingresso na profissão, oferecendo ferramenta para que ele possa articular teoria e prática. A escola, por sua vez, deve acolher e incluir o professor nesse novo ambiente, possibilitando momentos de troca com professores mais experientes. Quanto ao governo, cabe a elaboração e implementação de políticas públicas que auxiliem os professores de Ciências e Biologia a minimizar o choque inicial pelo qual passam quando se iniciam no magistério.

O presente estudo ainda permitiu revelar a potencialidade das histórias de vida com instrumento para coleta de dados e desenvolvimento profissional do professor, que é determinada, em parte, pela capacidade de o sujeito organizar, expressar e articular de forma consciente fatos, situações, sentimentos, emoções e rupturas. Souza (2004a, p. 405) argumenta que “os cenários e contextos que são descortinados através das narrativas de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um, mas também nasce da nossa dimensão de ser sociocultural e psicossomático que somos”.

A grande contribuição das histórias de vidas surge justamente quando compreendemos que o professor não é apenas um sujeito epistêmico que abstrai informação de determinado objeto. Ele é um sujeito existencial, histórico, que possui sentimentos, desejos, linguagem própria e história de vida, construída na relação consigo mesmo e com os outros. Por essa

razão, a forma com que cada professor lida com os desafios da entrada na profissão varia de acordo com as expectativas e a história de vida de cada um.

Durante o relato das histórias de vida, os professores iniciantes de Ciências e Biologia tiveram a oportunidade de abordar suas práticas e organizá-las a partir de seus valores e seus saberes. Por essa razão, o acontecimento em si relatado ganhou pouca força perante a importância que o sujeito atribuiu a determinado fato ocorrido durante sua trajetória de vida e profissional.

Pensar em suas vivências de forma organizada e refletida deu condições para os novatos iniciarem uma compreensão dos fatores históricos sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida. Ao sistematizar suas ideias, a reconstrução da situação deu-se de forma reflexiva, criando novas bases de compreensão de sua própria prática. Nessa perspectiva é que as histórias de vida assumiram dupla função: uma, como instrumento de recolha de fontes em numa proposta de investigação, e outra, em um contexto de formação, uma vez que possibilitou a reconstrução das trajetórias de vida dos sujeitos, constituindo-se assim como um importante instrumento de compreensão do eu pessoal e profissional.

Ao relatarem momentos de dor quando retornaram ao tempo de escola e se lembraram das agressividades sofridas, que foram expressas de forma dolorosa, mas em outros momentos, com sorriso no rosto, rememoraram fatos vividos na infância, ao lado da família, dos amigos ou de colega da graduação. Todas essas questões, às vezes difíceis de serem percebidas apenas com a fala, foram expressas por meio de um gesto, uma lágrima ou de um sorriso no rosto. Por essa razão, os relatos dos professores de Ciências e Biologia em início de carreira configuraram-se como momentos significativos para a constituição do seu ser e fazer docente.

Da minha parte, como pesquisadora que ouvia, mas que concomitantemente se identificava com os sujeitos, com as situações enfrentadas por eles, tudo isto me proporcionou experimentar diferentes sentimentos no decorrer da pesquisa. Em vários momentos questioneei minha trajetória pessoal e profissional enquanto escutava e analisava os percursos dos professores iniciantes de Ciências e Biologia. Foram momentos cansativos, de uma longa e cuidadosa escuta, mas também de crescimento.

Descortinar as histórias, contextos, realidades e memórias dos docentes novatos de Ciências e Biologia nos fez compreender que a formação inicial não é a única responsável por formar o professor. Existem outros fatores que contribuem para a constituição do ser docente. O professor não está sozinho, ao longo de toda sua vida escolar ele recebe influência da família, dos professores, da sociedade, das políticas públicas, ou seja, de todos os âmbitos

sociais. Nesse sentido é que a formação dos professores de Ciências e Biologia é processual, construída ao longo de uma história de vida, em que cada sujeito é responsável por essa construção. Que essa formação é sempre um caminhar, uma busca que se dá no cotidiano, no contato com o outro, nas relações que são estabelecidas. Entretanto, aprender a ser professor é desafiador, porque é marcado por rupturas, escolhas, relações de poder e pelo contexto histórico no qual estamos inseridos.

Estamos sempre em processo contínuo de permanecer e mudar, de formar e transformar, construindo nossa história ao longo do tempo, história que é pessoal, individual, mas, ao mesmo tempo, tem um pouco desse coletivo profissional que caracteriza o processo de aprendizagem da docência. Nesse movimento nos tornamos real. Nesse movimento é que deixamos para trás o “ser” constituído apenas de átomos e moléculas e nos tornamos “seres” feitos de história.

É pertinente afirmar que os dados obtidos e analisados são corroborados pela literatura utilizada como referencial teórico ao mostrarem que a constituição do professor iniciante de Ciências e Biologia se dá em diferentes contextos e a partir de fontes complexas e se caracteriza por um processo longo e contínuo. Tornar-se professor de Ciências e Biologia ultrapassa os limites da graduação e tem início no seio da família, no contato com os primeiros professores, passando pela formação inicial e sendo consolidada no contato direto com a escola. Atuar em sala de aula, com alunos reais, problemas e dificuldades reais é requisito necessário para se constituir docente. Dessa forma, o curso de formação inicial tem papel fundamental, mas não único, na constituição desse profissional da educação.

Diante do que foi anunciado, da necessidade que ora se apresenta, resta salientar que a questão da aprendizagem da docência, por ser contínua e desenvolvimental, não deve se reduzir às instâncias de formação de ensino superior, mas sim que a responsabilidade pelo sucesso profissional do novato deve ser assumida por todos os órgãos que definem as políticas públicas, sejam nos âmbitos municipais, estaduais e federais, assim como por todos os envolvidos nos cursos de formação docente e também pelas escolas onde estão atuando esses profissionais novatos.

O processo de construção desta tese possibilitou-me, como ser incompleto, aprender também pela experiência, uma vez que tive a oportunidade de entrar em contato com lembranças, sentimentos, subjetividade, valores, emoções que foram questionados e analisados em sua totalidade. Mergulhar no passado, avaliar sentimentos, pensar a partir das experiências vivenciadas ao longo do meu percurso formativo, inclusive durante a escrita



desta tese, fez com que eu aproximasse de mim mesma, entrar em contato comigo e conhecer-me melhor, e, por essa razão, se configura como uma experiência formadora.

No final entendi o motivo pelo qual o caminho foi difícil e o tempo foi longo. Eu tinha que encontrar respostas, mas eu também fazia parte da resposta. Eu me reconheci em Rodrigo, Maria, Karina e Diliris, pessoas, seres humanos, profissionais que foram e vão se constituindo e desenvolvendo funções psicológicas complexas, na dinâmica das relações sociais de poder em que se tecem os acontecimentos reais em que vivemos. Acontecimentos que também são singulares nesse espaço e nesse tempo. Profissional que vai se constituindo de modo único e diferenciado no confronto com as tarefas que caracterizam o ser professor, compondo possibilidades que, mesmo contraditórias, apenas refletem a história do nosso tempo e da nossa vida.

Mais uma vez emergem as histórias de vida, o tempo e a aprendizagem da docência. Mais uma vez temos o:

Tempo que é história, tempo que é história de uma vida.

Tempo que é aprendizagem, tempo que se aprende a ser professor.

Tempo que é construção, tempo que é constituição da docência.

Tempo que é agora, tempo que já se foi.

Tempo que é escolha, tempo que é decisão.

Tempo que é tudo, tempo que é nada.

Tempo que acaba e ao mesmo tempo continua...

Por essa razão, em um futuro próximo considero oportuno pensar sobre outras questões que suscitaram durante o caminhar deste estudo. Algumas indagações que por ora ficaram sem luz são: Onde estão os professores de Ciências e Biologia em início de carreira, formados nas instituições universitárias de Dourados? Por que foi tão difícil encontrar docentes dessa área, com menos de cinco anos de carreira, atuando no município de Dourados? Atualmente, universidades e escolas do município de Dourados participam de algum programa relacionado à iniciação à docência?

O entendimento de como o docente se inicia na profissão, suas vivências e seus conflitos inerentes a essa fase, explicita uma realidade que deve ser mais bem pesquisada e conhecida. Acredito que se aproximar do universo do professor iniciante nos permitirá buscar meios sobre como integrar a realidade acadêmica com a realidade da escola. Nessa perspectiva, como professora de Estágio Supervisionado, integrante de um corpo de profissionais responsável pela formação de professores, também chego à conclusão de que

esses resultados nos fornecerão elementos para pensarmos uma formação docente que atenda melhor as necessidades do novato, especialmente do professor novato de Ciências e Biologia.

Além de possibilitar aos professores iniciantes uma oportunidade de reflexão sobre sua própria prática pedagógica, também espero que o estudo possa despertar o interesse sobre a formação do professor iniciante, mostrando que a formação inicial, mesmo não sendo única, ainda é um importante momento da vida do profissional docente. Dessa forma, pretendo contribuir para alargar os horizontes epistemológicos daqueles que estudam, pensam e lutam por uma formação docente que realmente de condições para os professores de Ciências e Biologia enfrentarem as agruras encontradas nessa difícil fase que é o início da docência.

Entretanto, diante de todos os desafios, podemos afirmar que os professores iniciantes superam e sobrevivem a essa fase, a prova é que estamos aqui. Vivenciamos cada situação relatada, cada recomeço, cada erro e cada acerto. Certamente que os primeiros anos deixam marcas amargas, mas não precisava ser dessa forma.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo A. perspectivas atuais da pesquisa sobre a docência. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira, SOUZA, Maria Cecília C. (Org.) **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.145, jan./abr. 2012.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. O que haveria de positivo no neoliberalismo? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 2, n. 22, mar. 2003.

ARCE, Alessandra. Compre o *kit* neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BALDOINO, Eduardo Ferreira. **A formação docente em ciências biológicas: um estudo com professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, Fernando. Formação de professores de Biologia. In: CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; ARAUJO, Elaine Nicolini Nabuco (Org.) **Introdução à didática da biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

BEDIN, Everton. **Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação em Química)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2003.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36 n. 1, abr. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez et al. Lisboa: Porto, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. , 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.) **Histórias de vidas e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1968, p. 10369. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Retificada em 18 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com as histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Didática da epistemologia da Biologia. In: CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; ARAUJO, Elaine Nicolini Nabuco (Org.) **Introdução à didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **Da licenciatura ao início da docência**: vivência de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉRES, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira; SOUZA, Maria Cecília C. (Org.) **Docência memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 29, fev. 1990.

- CERQUEIRA, Sandra Valéria Santos; CARDOSO, Livia de Rezende. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em ciências biológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 25, n. 84, jul./dez. 2010.
- CHEVALIER, Jean; CHEEMBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores. Rio de Janeiro: José Olympio. 2009
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COELHO, Emília Aparecida Durães. **Docência no ensino superior**: dilemas e desafios do professor iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009.
- COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Professor em início de carreira: crenças e conflitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. Florianópolis, SC, 2009. Trabalho apresentado.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O início na carreira docente: dificuldades de professores de química no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. Campinas, SP, 2011. Trabalho apresentado.
- CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- COSTA, Amanda Luiza Aceituno. **Construindo saberes a partir do exercício da docência**: o processo de aprendizagem do professor iniciante em educação física. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.
- COVRE, Maria de Lourdes. **A fala dos homens**: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. Caxambu, MG: ANPED, 2010. Trabalho apresentado.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

ESTEVE, M. José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas, RS: ULBRA, 2006.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

FERREIRA, Lilian Aparecida. **O professor de educação física no primeiro ano de carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora, **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 50, abr. 2000.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber livros, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Denise; VILLANI, Alberto. Formação de professores de ciências: um desafio sem limite. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, mar. 2002.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID/Inglês/UEL**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupo colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**. Lisboa, v. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9,. set./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción a la docencia:** del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller InternacionalL: As políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá, 23 nov. 2006.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 6, out. 2000.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Edições Don Quixote, 1992. p. 93-114.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUTERRES, Maria Filomena Lay Guterres. **Choque de realidade dos professores principiantes em díli (timor-leste) um estudo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 1, n. 1, jan. 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INGVARSON, Lawrence; MEIERS, Marion; BEAVIS, Adrian. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. **Education Policy Analysis Archives**, v. 13, n. 10, Jan. 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminho da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

LIMA, Emília Freitas. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004.

LIMA, Sorahia Miranda. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo da aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; BASTOS, Fernando. Formação inicial de professores de biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto (Org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

LONGHINI, Marcos Daniel. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender? A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para aprendizagem da docência**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.



MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

MORAES, Alessandra Cardoso. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010.

NUNES, João Batista Carvalho. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Caxambu, MG, 2002. GT 08 – Formação de professores. Trabalho apresentado.

PACHECO, José Augusto Brito; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PALOMINO, Thaís Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

PANDOLPHO, Maria Heloisa da Silva. **O ensino de biologia em questão: os vazios e as referências da graduação na prática docente sob o olhar dos egressos**. Dissertação (Mestrado

em Educação)– Centro de Ciências Sociais e aplicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. Natal, RN: ANPEd, 2011. Trabalho apresentado.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência**: vivência, saberes e conflitos de professores de química. Dissertação (Mestrado em Química)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PEREIRA, Ligia Maria Leite. Relatos orais em ciências sociais: limites e potencial. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v.6, n. 3, set./dez. 1991.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor**: dificuldade e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

PIERI, Graciele dos Santos. **Experiências de ensino e aprendizagem**: estratégia para a formação *online* de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In NÓVOA, António; FINGER Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

PLACCO, Vera Maria de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indivisível” ao “divisível”. In: SIMSON, Olga de Moraes von. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Programa de mentoria *online* para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40 n. 140, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura Ribeiro; AMBOSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal. PIBID: Uma proposta de iniciação à docência no curso de pedagogia. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34. Natal, RN: ANPEd, 2011. Trabalho apresentado.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência**: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SÁ, Patrícia Teixeira. Como "se faz" o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012. Trabalho apresentado.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n.2, Feb., 1986.

SHULMAN, Lee S.; WILSON, Suzanne M.; GROSSMAN, Pamela L. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, Maynard C. **Knowledge base for the beginning teacher**. Nova Iorque: Pergamon Press, 1989. For the American Association of Colleges for Teacher Education.

SHULMAN, Lee S.; WILSON, Suzanne M.; RICHERT, Anna E. 150 different way's of knowing: representations of knowledge in teaching. **Exploring Teachers Thinking**, 1987.

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a vivência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SIMON, Marinice Souza. Professores iniciantes: localizando aspectos de sua trajetória nas teses e dissertações da capes de 2004 a 2010. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO, 9., 2012, Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: ANPEDSUL, 2012. Trabalho apresentado.

SIMSON, Olga de Moraes VON. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

SOARES, Cristiane, Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vidas e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

\_\_\_\_\_. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A. Salvador: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004b.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas de ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vidas e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos para uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 3, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID**: um estudo sobre as contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

VALLI, Linda. **Reflective education cases and critiques**. New York: State University of New Press, 1992.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência**: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches? Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

XAVIER, Mírian. **Vírus e bactérias – “pequenos animais?”**: mapas conceituais e aprendizagem significativa dos conteúdos relacionados a vírus e bactérias no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2000.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio – Revista pedagógica**. Porto Alegre, ano 7, n. 27, ago./out. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. A pesquisa ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

\_\_\_\_\_. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, 1992.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o *Praticum*: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008b.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Termos de consentimento livre e de esclarecimento.

Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

**Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TECLE)**

**1. Título do projeto de Pesquisa:** Os saberes docentes e as histórias de vida: uma contribuição para formação e professores

**2. Objetivo do Estudo:** Conhecer como são adquiridos os saberes que servem de base para a prática dos professores, dos egressos do curso de Ciências Biológicas, por meio do relato de histórias de vidas.

**3. Procedimentos de Pesquisa:** Optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa. Existem várias metodologias de pesquisa que podem ser associada a abordagem qualitativa. Neste trabalho será tomado como base da investigação as histórias de vida dos professores de biologia em início de carreira.

Para Josso (1999) as histórias de vida podem ser utilizadas tanto como projeto de conhecimento, cuja intenção é a produção de conhecimento sobre algum tema ou situação utilizando relatos (orais ou escritos), como também a serviço de projetos que difere no sentido de operar como instrumento de formação do sujeito. Nesta pesquisa, as histórias de vida serão utilizadas como um instrumental para coleta de dados, de maneira oral.

Os sujeitos em início de carreira, (1 a 5 anos) serão convidados a participarem do projeto. Nos primeiros encontros os professores serão sensibilizados para relatarem suas histórias de vida e, por meio de um mergulho interior, relatarão suas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. Importante ressaltar que as histórias de vidas dos sujeitos serão gravadas. Ao final, os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

**4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso a equipe de pesquisadores e ao coordenador geral da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A coordenadora do protocolo de pesquisa é a Doutoranda Mírian Xavier que pode ser encontrada pelo telefone ou (67) 9971-5196 se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos

envolvidos na pesquisa, por favor, queria entrar em contato com a coordenadora ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa /CEP/ PROPP – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS Bloco Central, ou pelo telefone (67) 3345-7197.

**5. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos gravados serão analisados conforme a metodologia da pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

## CONSENTIMENTO

**Eu,** \_\_\_\_\_,

declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado ( a ) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE). **Concordo** em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo (a) pesquisador (a) \_\_\_\_\_ .

**Declaro** ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade



quanto a minha participação, de insenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo **voluntariamente em participar desta pesquisa.**

Assinatura do Sujeito Participante \_\_\_\_\_, MS / /

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura Legível da Pesquisadora Campo Grande, MS / /

**APÊNDICE B** – Questionário de identificação.**IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DO ENTREVISTADO**

- Nome:
- Idade:
- Como gostaria de ser identificado (pseudônimo):
- Sexo:  M  F
- Estado civil:
  - solteiro  casado  divorciado  viúvo
- A maior parte de sua educação no ensino fundamental e médio foi realizada em escola:
  - pública  privada
- A sua graduação foi realizada numa instituição:
  - pública  privada
- Você cursou pós-graduação:
  - não  Sim
- Especifique:  especialização  mestrado  doutorado
- Atualmente você trabalha em escola:
  - pública  privada  ambas
- Em que nível de ensino atua atualmente
  - Fundamental I  fundamental II  médio  superior
- Qual a sua situação funcional
  - contratado  efetivo  contrato CLT
- Além de Ciências e/ou Biologia qual outra disciplina você já trabalhou?
- Além da atividade docente, você desempenha outro trabalho remunerado?
- Você pensa em mudar de profissão? Justifique.
- Na sua família há alguém que se dedique ou tenha se dedicado a função de professor?

# ANEXOS

### Diliris

**- O que marcou o que foi legal você pode estar falando sem se preocupar se vai ter um método, se não vai ter. Sabe? Não se preocupa com isso não, vai falando o que vier na sua cabeça. Aí a hora que der o seu horário aí você para, dá uma descansada, mas eu vou deixar você à vontade, quanto mais você falar para mim é mais interessante, porque aí eu vou ter mais dados.**

Tá aí pode...

**-Você pode começar.**

Então, eu como todo mundo sabe, sou uma menina de família pobre, minha mãe... Meu pai é lavrador, minha mãe na época dona de casa, eu tinha meu irmão dois anos mais velho que eu, e minha irmã recém-nascida. E meu irmão ainda não tinha ido para a escola aos nove anos de idade, porque todo mundo achava ele uma criança muito frágil, muito pequena e coisa e tal, e tinham medo de colocar ele na escola. E eu com seis anos resolveram me colocar na escola eu e ele, aí começamos a estudar só que eu pulei uma etapa, não fiz pré não fiz jardim, não fiz nada. Naquela época acho que só tinha pré, não fiz eu já fui direto para a primeira série. Mas a gente teve problemas em casa e minha mãe teve que começar a trabalhar e como eu tive uma irmã pequena, de dois anos, alguém tinha que ficar com ela e esse alguém era eu. E aí ela me tirou da escola, como eu e era mais nova e tinha acabado de entrar também. Ela me tirou da escola e eu fiquei um ano em casa cuidando da minha irmã. Nesse um ano eu fiquei só em casa cuidando da minha irmã. No próximo ano eu voltei a escola, fiz a primeira série de novo, o meu irmão já estava na segunda série, aquele ano eu passei e ele reprovou. E aí a gente estudou nossa vida escolar toda junta praticamente eu e ele. E aí foram tendo dificuldades, ainda falo para o Pablo muito isso: *"A mãe passou por muitas dificuldades, a gente morou no sítio, morava no sítio, vinha para a escola de manhã"*.

O meu pai tirava leite, vinha para a escola de manhã de carroça, frio, chuva, do jeito que fosse. Aí a tarde na hora do almoço a gente voltava para casa a pé, eu e ele todo o dia, era 8 e 10 anos os dois. E a gente... Podia estar o tempo que fosse a mãe mandava a gente ir para a escola. Podia estar chovendo, podia estar frio, as vezes tava um sereno a gente morava em Aral Moreira, lá é muito frio. E tem dia, que passa o dia e você não enxerga nada, e a gente ia para a escola mesmo assim. E aí as tarefas de casa, eu e ele, a gente sempre fez sozinho, ninguém ajudava. Minha mãe sempre teve pouco estudo, na verdade ela não teve nenhum, o pouco que ela teve que foi início de pré escola meu vô não deixou mais, e depois o que ela sabe ela foi lendo e aprendendo sozinha, a leitura dela é pouca mais é o que ela conseguiu.

Então ela não sabia ensinar, então a gente sempre fez tudo sozinhos. Ela também não mandava, não era de mandar, mas cobrava todo o fim de ano tinha que passar. E aí a gente foi passando... Mudamos de cidade, a gente foi morar no Paraguai, tinha que atravessar a fronteira para estudar e era essa vida, ia a pé, voltava a pé era longe.

Aí eu tinha uma professora que me alfabetizou, porque eu fiz primeira série todinha e eu e a minha professora a gente não se dava bem, ela não gostava de mim de jeito nenhum, então eu não conseguia aprender com ela. E eu vejo muito assim... Ela acabava judiando mim psicologicamente, porque os outros sabiam e eu não sabia, e ela me mandava para a lousa na frente de todo mundo e ela queria que eu fizesse. Eu não conseguia, eu não sabia o que eu ia fazer na lousa? E eu lembro que quando ela saía da sala as crianças me ditavam o que tinha que fazer, eles iam falando e eu fazia para quando ela chegasse tivesse pronto.

#### **- Para ajudar...**

E aí a gente mudou de escola, de cidade, meu pai foi trabalhar no sítio no Paraguai e a gente mudou, e lá eu encontrei uma professora que foi amiga da minha mãe. E era na sala, uma sala num sítio com várias salas, primeiro, segundo, terceiro. Eu não lembro quantas turmas tinha e ela conseguia dar aula para todos esses alunos. E eu entrei sem saber nada praticamente, já quase meio do ano, fim do ano, eu não lembro. E ela falou: "*Você vai aprender a ler.*" E eu falei: "*Ta*".

E ela me deu uma cartilha, naquela época tinha cartilha, me colocou na primeira carteira, na frente dela e me deu uma cartilha. E todos os dias eu fazia a mesma leitura, todos os dias, e eu tenho essa leitura até hoje, fixa na minha cabeça que eu não esqueço uma palavra. Aí eu chegava e eu lia para ela, e ela falava: "Não tá bom. Você tem que ler de novo, tudo bem?" "Tudo bem." Todos os dias eu chegava da escola e eu sentava na frente da escola e eu ia ler.

#### **- Primeira série?**

Primeira série. Para mim eu tava lendo perfeitamente, mas ela todos os dias ela falava assim: "Não está bom, não está bom! Tem que ler mais, tem que ler mais." Até que um dia eu cheguei e ela falou assim: "*Agora sim, agora está bom*". E foi com ela que eu aprendi a ler, e foi com ela que eu aprendi a escrever e eu consegui passar para o segundo ano, e o meu irmão já fazia segundo. E aí fazia segundo ano, fiz segundo ano nessa vida de ir para o sítio, voltar e tal. Terceiro ano também, nessa mesma dificuldade, e aí depois eu vim morar em Glória. E aí eu já não tinha mais dificuldade porque aí eu fui alfabetizada e eu conseguia acompanhar todos os outros alunos. Fiz o segundo, quarto, quinto, sexto ano, sétimo, oitavo ano e eu

engravidou. Eu engravidou, casei, parei de estudar, voltei, fui morar para São Paulo, não parei de estudar mais foi...

**- Quantos anos?**

Eu tinha... Quando eu fui para São Paulo?

**- Que você engravidou.**

Com 15. Com 15 anos, eu engravidou. Aí eu parei um ano, porque eu ganhei neném em abril nessa época, e eu parei para ficar em casa, cuidar do Pablo. E depois eu terminei o Ensino Médio, fiquei um ano parada, fiz um ano de Cursinho e entrei na Universidade. Eu entrei na Universidade em 2007. Fiz meu primeiro, meu primeiro ano de graduação foi muito difícil, eu tinha impressão que na sala todo mundo sabia as, que eu era a única que não conseguia. Porque os alunos que a gente tem lá, pelo menos a maioria da minha turma... Vieram a maioria de escola particular. E aí a diferença de ensino é enorme, e eu tinha dificuldade, muita, muita dificuldade. Naquele ano, eu me separei, me separei naquele ano. Ficamos eu e o Pablo. E eu falei: "*Meu Deus e agora, como que eu vou conseguir manter essa faculdade? Eu aqui em Glória tendo que ir para Dourados, tá, mas vamos em frente até onde dá.*".

Meu segundo ano foi mais fácil, porque eu já tinha entrado no ritmo do estudo e tudo, e já tinha passado os problemas, mas mesmo assim a gente vai encontrando dificuldades, trabalhar, estudar, ir e voltar é muito difícil. Terceiro ano também foi mais tranquilo, muito mais tranquilo o meu terceiro ano, aí o quarto apertou um pouquinho, porque vem TCC, as provas, algumas matérias que são mais puxadas, as vezes não são mais puxadas é falta de afinidade ou com o conteúdo, ou o professor, ou avaliação. No meu caso era avaliação, fazia com que eu tivesse muita dificuldade em algumas disciplinas, e aí batalhei bastante no último ano, sofri bastante, não dormia mais, andava que ninguém podia me olhar. E eu falava para o Pablo: "*Olha, pelo amor de Deus fica longe, fica longe para que eu não brigue com você sem motivo*".

Eu falava isso aí, e aí eu consegui terminar tudo. E aí no meu terceiro ano eu já estava na sala de aula, porque eu comecei a fazer Estágio e já comecei a trabalhar eu acho. É, eu já comecei a trabalhar, e conciliar os Estágios, a Faculdade, a sala de aula, os alunos, as obrigações de professor, que é muito mais 9\*difícil do que você trabalhar em qualquer outro emprego. E aí assim foi.

Como eu tava falando fundamental, no ensino regular a minha mãe não se importava muito, ela não tinha essa preocupação de estar cobrando, porque nós fizemos tudo quase sozinhos, porque ela também não tinha muito tempo.

Já na graduação quando ela viu que eu entrei na faculdade, ela se sentia meio obrigada a perguntar, a falar. Às vezes eu estava estudando e chega gente em casa fazendo barulho ela mandava ficar quieto, porque a Jô está estudando, ela precisar estudar. E aí eu não dormia, e ela falava assim: "Você não dorme mais". Eu falava: "eu não posso". Domingo eu levantava cedo e ia estudar. Ela falava: "Já está em o pé?". Porque eu sou muito preguiçosa, eu durmo muito.

*"Já está de pé nega?"*

*"Já, eu preciso estudar. Eu tenho prova, Eu tenho trabalho, não sei o que".*

O domingo que eu dormia ninguém fazia barulho em casa para que eu pudesse descansar. "A Jô está dormindo, não faz barulho". E aí eu dormia muito, às vezes eu dormia o dia todo quase.

**- E aí ela valorizava?**

E aí ela valorizava. Até hoje ela fala: "Eu tenho três filhos. Dos três a única que gosta de estudar é a Jô". Ela fala para todo mundo: "*E eu queria que os meus outros filhos estudassem também, porque hoje eu vejo como é importante o estudo, o quanto é importante os nossos filhos estudarem, porque é a única coisa que a gente deixa.*". E o engraçado é que hoje ela cobra do meu filho, ela cobra dele: "*Você tem que estudar. Olha aí a sua mãe estudou, com muita dificuldade estudou e tal*". Quando ele tira nota baixa, ou tem uma reclamação na escola ela pega, longe de mim, e ela fala, fala, fala. Ai a gente conversa, ela fala: "*Briguei com o Pablo, falei isso, isso e isso. Falei que ele tem que estudar, não sei o que.*". Para ver como as coisas mudam né? Na nossa época ela não tinha essa preocupação. Hoje ela se preocupa com o estudo do neto que já não é mais dever dela, mas ela se preocupa porque vê o quanto é importante.

**- Agora ela já viu né?**

O quanto mudou o conceito dela de educação, de ter que está cobrando mesmo para que as crianças sigam em frente, porque senão...

**- Vamos voltar lá para o começo agora então. Ela mandava você para a escola, seu pai também mandava para a escola?**

Mandava, ele levava a gente todos os dias.

**- Quando você morava em Aral Moreira.**

É todos os dias o pai mandava a gente ir para a escola.

**- Moravam no sítio?**

Morava no sítio.

**- E os dois trabalhavam no sítio?**

É... Só o meu pai na verdade, nessa época só o meu pai.

**- E você falou que você tinha uma professora. Foi a primeira que você achava que não gostava de você.**

A minha primeira professora...

**- Você lembra o nome dela?**

Não lembro, eu não consigo lembrar o nome dela.

**- Então ela fazia algumas coisas que você não concordava.**

Não, e hoje eu não faço hoje com os meus alunos que eu lembro sempre quando eu vejo um aluno com dificuldade. Porque eu sou professora de Ciências e eu sou professora regente, tenho uma turma de segundo ano que está em início também.

**-De alfabetização.**

De alfabetização, e eu vejo muita dificuldade em alguns, e eu sinto muita dó. Então toda vez que eu vou cobrar alguma coisa eu lembro: será que eu deveria fazer isso?

**- O que ela fazia? Ela exigia mesmo?**

Ela exigia, mas não tinha a paciência de me mostrar no que eu estava errando, o que eu estava fazendo, o porquê que não era assim. Ela queria que eu fizesse, mas ela não me ajudava, ela não dava meios para que conseguisse.

- Chegava a humilhar?.

Algumas vezes, ela chamava a gente de burro: "*Como é burro e não aprende?*" Na frente dos outros, gritava, falava brava, muito brava, naquela época podia né? Ela nunca judiou de mim fisicamente porque eu sempre fui uma criança muito quieta, muito boazinha. Mas de gritar, de brigar, de falar algumas coisas na frente dos colegas...

**- Você acha que era só com você, ou você acha que ela fazia isso com os outros?**

Eu não enxergava isso com os outros, podia até acontecer mas eu não enxergava de jeito nenhum, Meu Deus. O único aluno que eu fico brava é aluno muito danado, artilheiro na sala, mas o resto... Eu consigo assim levando, não que a gente não fique brava em sala de aula, ainda mais com criança.

**- Mas não de humilhar.**

Mas não, jamais. Eu tenho um carinho e um amor pelos meus alunos como se fosse meu filho.

**- Aí veio a segunda professora.**

Veio a segunda professora.

**- Você lembra o nome dela ou não?**



Maria... Maria alguma coisa. Eu lembro que minha mãe chamava ela de Cotinha, era o apelido dela de menina, Cotinha, professora Cota. E aí era Maria Alguma Coisa o nome dela, ela era baixa, bem moreninha, ela era... Acho que ela chegava a ser mulata. E ela era muito boazinha, era muito, muito boazinha. Ela vinha todo dia da cidade, a van trazia para ir para a escola. E no começo a gente ia muito a pé, ia e vinha, e ela morria de dó. E ela começou a trazer a gente todos os dias na van. Não podia, que a prefeitura não podia ficar sabendo, mas ela trazia a gente todos os dias e deixava na frente da escola.

**- Você e seu irmão?**

De casa. Eu e o meu irmão, porque ela era professora dos dois.

**- E era muito longe?**

Era não lembro quantos quilômetros, mas era muito longe, para uma criança... Nossa!

**-Aí ela levava?**

Às vezes ela não levava porque às vezes a gente saia mais cedo, mas trazia todos os dias na hora do almoço. Ela trazia, todos os dias. E ela era muito boa, porque para conseguir dar conta de quatro, cinco turmas, que eu não lembro quantas turmas tinha, é muito difícil. A gente não consegue as vezes dar conta de uma turma. Conseguir conciliar todas as turmas e fazer com que todas elas lessem.

**- E ela dava carinho, assim, você percebia?**

Ela tinha muito carinho, porque só era as crianças e ela na sala. Então na hora do lanche a gente dividia lanche, a gente até brinca muito em casa lembrando dessas coisas. A gente levava lanche, a gente dividia, lanchava junto com ela.

**- Ela era querida?**

Ela era muito.

**- Que legal! E terceira e quarta série?**

Terceira série eu lembro, foi a professora Elizabete.

**-Você já estava aqui?**

Não, eu tava lá em Aral Moreira ainda, terceira eu fiz lá, quarta série eu fiz aqui.

**- E ela era legal?**

Era, a professora Elizabete era.

**- Já se saia bem?**

Já, eu já ia bem. Já não tinha tanta dificuldade como encontrei antes.

**- E você acha que essas dificuldades não estavam relacionadas um pouco com a professora também, de não gostar da professora?**

De não gostar, dela não sei... É o que eu falo, eu tinha impressão que era recíproco. Eu não gostava dela pelo o que ela fazia, e ela não gostava de mim por algum motivo que também eu não sei o qual?

**- Isso aí também talvez influenciasse no aprendizado será?**

Com certeza. Porque se você não gosta do professor... E isso não é criança, é qualquer pessoa. Se você não gosta daquela pessoa... Eu enfrentei isso na graduação. Eu não gostava de determinada professora, eu assistia as aulas dela porque eu tinha que assistir, mas para mim aquilo não tinha nenhum sentido, eu estar na sala dela, só pelo fato de eu estar lá pela presença, mas não que o conteúdo que ela ministrou fosse importante para mim. Tanto é que eu falo, eu tive três, quatro Ecologias na faculdade, eu falo que eu aprendi duas, porque uma foi ela quem ministrou.

**-Aí não adiantou?**

Não adiantou.

**- Então essa parte emocional é importante?**

É importante, com certeza.

**- Aí na quarta série você veio para cá?**

Vim para cá.

**- Aí foi tranquilo também?**

Foi, estudei com a professora Rosa Roseni. E ela era também muito dedicada, muito carinhosa. Não sei se ela ainda esta em sala de aula, acho que ela não está mais, está na coordenação ou alguma coisa. Mas ela era muito, muito carinhosa.

**- Aí chegamos de cinco a oito. Vamos falar no geral.**

**-Teve algum professor que foi interessante, que marcou mesmo? Ou nenhum professor?**

No Ensino Médio?

**- De cinco a oito.**

No Ensino é...

**- Ciências.**

Ah sim, teve na quinta série. Quinta não, sexta série professora de Ciências, professora Maria Alice. Ela sempre foi muito boa, ela sempre explicava e eu conseguia entender o que ela estava falando. E ela falava e ela falava e eu entendia. Tanto que eu lembro que uma vez ela deu prova, tá, todo mundo fez, e eu estudava. Porque eu falo que eu nunca fui inteligente, eu tinha que estudar...

**- Era dedicada.**

É... Eu tinha que estudar, nunca fui muito dedicada não, eu estudava o que eu precisava, mas eu tinha que estudar. Eu não tinha facilidade em aprender. Tem gente que tem, mas eu não tinha, nunca tive. E aí eu estudava, estudava, ouvia muito, prestava muita atenção na aula. Nunca fui bagunceira, nunca sentei no fundo eu sentava no fundo na faculdade, mas na escola eu sentava na frente. Sempre fui pequenininha, eu sentava na primeira carteira. E aí eu lembro que ela deu uma prova, foi o que mais marcou, e foi entregando as provas, foi entregando, entregou, entregou, entregou e não entregou a minha.

**- Já preocupou?**

Eu falei: "*Ai meu Deus, que aconteceu? Alguma coisa né?*".

Ela falou: "*Olha, algumas pessoas tiraram notas boas, outras nem tanto, mas eu queria dar uma palma, porque eu achei muito interessante e eu gostaria de compartilhar com a sala essa prova*".

Eu falei: "*É minha, o que eu escrevi? Que bobagem eu coloquei na prova?*".

Ela falou assim: "*É a prova da Jociane, e eu vou ler porque ela tirou a melhor nota da sala, e eu gostaria que todos vocês fizessem a prova como ela fez. Vocês leem o livro e vocês decoram uma parte do livro, eu acho que o aluno, ele tem que escrever, o que ele entende, o que ele aprendeu com as palavras dele. E eu vou ler uma com a pergunta normal certa, com a normal com a resposta certa como vocês e fazem e outra da Jociane*".

E ela começou a ler minha prova, e aí assim, eu fiquei muito feliz de ela ter pego a minha prova para ler para os outros. No começo eu fiquei com medo, pelo fato de ela não ter entregue, de ela ter falado da minha prova. Mas depois eu fiquei muito feliz isso me marcou muito, porque incentiva o aluno, faz como que o aluno tenha vontade de estar ali, de aprender, de escutar o professor e depois fazer a prova, você já não tem tanto medo da prova. Porque a prova é o terror de todos os alunos, e ela me marcou muito, muito mesmo com essa atitude dela. E ela era excelente, uma excelente professora, eu gostava muito dela.

**- A explicação dela era boa?**

Era muito boa.

**- Mas ela não fazia nada diferenciado?**

Não nada.

**- Ela tinha uma lógica na explicação que você entendia.**

A gente tinha o livro, que é o material de trabalho da maioria dos professores, e aí lá ela lia o conteúdo e falava. Falava, falava, falava e parece que ela sabia tudo sobre aquilo. E eu tinha facilidade de entender o que ela falava. E isso também é de cada um, porque eu entendia tudo, de repente o meu irmão que estudava comigo não entendia.

**- E será que foi daí a Biologia, ou não?**

Pode ser, acho que sim. Porque assim, na verdade eu sempre quis alguma coisa na área de Ciências, sempre gostei da área de Ciências, tive Biologia no Ensino Médio tudo, queria... De início eu queria ser Médica, nossa como eu queria, eu queria, eu queria, eu queria. Mas foram acontecendo muitas coisas e tudo mais, a vontade vai ficando.

E eu fiquei pensando: *"Meus Deus, para fazer a Medicina são muitos anos de estudo"*. São seis anos de estudo, é muito tempo do seu dia, você dedicada ao estudo, somente a isso. E sem contar no financeiro. Alguém tem que te ajudar, você não pode trabalhar você tem que só estudar. E eu já tinha um filho. Como que eu vou deixar o meu filho o dia todo em casa ou não sei com quem, sozinho... Trabalhar? (acho que seria estudar) E aí em um ano e meio veio à separação. Ainda bem que eu não fiz, por eu ia abandonar com certeza.

Quando fui fazer o vestibular, eu fiquei: *"Faço o que?"*. Olhei as opções da UEMS, não tinha Medicina só na Federal. Ai Enfermagem que era mais próximo, mas Enfermagem também era integral de dia e tal, não dá. Aí fui ver que mais que eu gosto fora isso.

Olhei a lista toda, falei assim: *"Ih, é Ciências. Ciências Biológicas é o que eu vou fazer"*.

Meu ex-marido falou: *"Você tem certeza?"*.

Eu falei: *"Não, não tenho, mas é o que eu mais gosto de tudo que tem aqui. E é o que eu posso fazer agora"*.

Quando a gente entra na graduação eles perguntam, se faz biologia porque gosta e é o que queria, ou se é segunda opção. No meu caso já era a terceira opção, mas eu me apaixonei de verdade, que eu acho lindo, linda...

**- Mas você sabia que era Licenciatura, ou você não tinha claro essa questão?**

Não, eu sempre gostei muito de ser professora, eu lembro que quando a gente era criança a gente brincava em casa, eu falava que queria ser professora.

**- Isso não te incomodava?**

Não, não. Até porque naquela época era muito bonita a imagem de professor, todo mundo queria ser professor. Hoje a gente não vê não mais isso, mas antes tinha, todo mundo queria ser professor. E eu gostei, eu entro na escola, os professores as vezes ensinavam... Era essa questão que eu estava te dizendo, os professores ensinavam e tem aluno que não consegue aprender com a fala do professor. E aí às vezes eu ensinava um colega: *"Não, o professor disse isso. Falou isso. Tem que fazer isso, isso e isso"*. E eu lembro que tinha um amigo meu que falava assim: *"Você tem que ser professora Jô"*. No cursinho eu ouvia isso:

"Você tem que ser professora Jô, porque você sabe. Você consegue ensinar a gente". E isso também marca e incentiva a gente a fazer alguma coisa relacionada.

**- A ideia de ser professora não criava nenhuma repulsa, assim?**

Não, de jeito nenhum.

**- Que bom. E aí, vamos voltar lá de 5 a 8 ainda. Você falou da professora que te marcou muito em Ciências. E teve algum fato negativo, assim, você lembra de alguma coisa? Nesse período aí de quinto ano... Antes era quinta série né?**

Quinta série até a oitava série.

**- Alguma coisa negativa que realmente algum professor, ou você não lembra de nada. Não tem problema se não lembrar de nada. Ou durante o período em que você ficou grávida, você recebeu alguma reclamação?**

Não nenhuma. Eu estudava no Vânia, quando eu fiquei grávida e todos os meus professores cuidavam muito. Eu lembro que quando todo mundo soube que eu fiquei grávida, o diretor chamou na sala dele.

**- Você já foi com medo.**

Já. Eu falei: "*Meu Deus o que ele vai falar?*" Eu era muito amiga do diretor, do coordenador.

**- Era noturno?**

Era noturno porque eu trabalhava, e eu conhecia todo mundo da escola. Tinha dia que eu não queria tá sala de aula, eu ia lá para a secretaria ficar conversando com o secretário, ou então eu ia lá para a sala do diretor e ficava lá uns 5 minutos, 15 minutos e voltava para a sala de aula.

E ele me chamou: "*Senta aí Jô*".

"*Fala, seu Pedro*".

"*Eu fiquei sabendo de uma história e eu queria saber se é verdade. Eu fiquei sabendo que você está grávida é verdade?*".

Eu falei: "*É seu Pedro, eu estou grávida*".

"*Do Tavinho?*"

Eu falei: "*Do Tavinho, lógico*".

**- Vocês já namoravam?**

Já namorava. Fazia tempo. Mas aí ele falou tanta coisa, tanta coisa como se eu fosse filha dele. Chamou atenção, falou que eu estava errada, que eu não deveria fazer aquilo. "*Porque e agora como vai ficar com a sua vida? Como você vai estudar? Você vai deixar de*

*estudar? Não pode. Você tinha que estudar, tinha que fazer uma faculdade. E agora essa criança vai atrapalhar a sua vida".*

Eu falei: *"Não vai, seu Pedro".*

*"Vai, como você vai conseguir estudar com ela?"*

Eu falei: *"Eu vou estudar".*

Ele falou: *"Espero que estude".*

Aí ele falou, falou, falou e: *"Pode ir para sala".*

Aí eu fui para sala, ganhei o Pablo e parei de estudar. No outro ano eu voltei. E mesmo depois da gravidez e tudo, todos os meus professores sempre me ajudou muito. Às vezes eu não ia à escola, aí tinha trabalho.

Aí eu lembro que tinha a professora de Física: *"Jô, eu dei trabalho na última aula, você está sabendo?"*.

*"Estou professora".*

*"Você faz para mim e traz, faz em casa e me traz. Porque eu sei que às vezes a gente falta na escola por causa do filho. Porque choveu, o filho tá doente, a gente entende isso. Você faz e me traz?"*.

*"Faço!"*

Aí eu fazia e levava. Então eles me ajudavam muito, e tem a questão de ser de cidade pequena e todo mundo conhecer todo mundo, e isso me ajudava bastante. Nunca tive nenhuma reprovação, nenhuma crítica. Não que eu tenha escutado, de jeito nenhum.

#### **- Quem ficava com o seu filho? A tua mãe?**

A minha sogra, que foi ela que cuidou dele para mim, toda a vida desde de quando ele nasceu até quase o final da graduação que foi quando ela faleceu. No meio da graduação ela faleceu. Então ele era mãe dele, não era eu, era ela eu só ajudava, como se eu fosse uma babá e ela que cuidava dele.

#### **- Tá. Então vamos. Desde quando foi esse noturno? Desde que série?**

Desde a sétima, sétima série.

#### **- Na sétima você entrou no noturno.**

Foi quando eu comecei a trabalhar.

#### **- Você trabalhava aonde?**

Ah, eu ajudava minha mãe, porque minha mãe era diarista eu ajudava ela. E depois eu virei babá. Eu cuidava de um menininho, aí ficava o dia todo, eu entrava as 7:00 e saía as 5:00, não tinha como estudar durante o dia.

#### **- Aí ia à noite.**

Aí estudava à noite.

**- Tá. Vamos para o Ensino Médio então. Noturno né?**

Não, aí no Ensino Médio eu fiz um ano noturno e dois anos diurno, matutino.

**- Você estava casada?**

Estava casada, morando em São José dos Campos.

**- Ah, você foi embora. E lá você sentiu alguma dificuldade no ensino?**

Não, o Ensino era a mesma coisa, os professores trabalhavam da mesma maneira.

**- Algum que marcou ou não.**

Tinha uma professora de Biologia, que eu não lembro o nome dela, mas que era muito boa também, muito, muito boa. Não sei, mas os professores de Biologia eram muito bons.

**- Talvez porque você gostava né?**

É talvez porque você gostava da disciplina e do conteúdo. E ela era muito boa assim, muito legal com os alunos e ela ensinava muito bem tudo que ela ensinava. Eu estudei dois anos com ela. E teve a professora que mais me marcou no Ensino Médio, a professora Flávia, dessa eu lembro o nome.

**- O que ela fez para você?**

Ela era professora de História. E eu não gostava de História e nem de Geografia. Geografia eu não gosto até hoje, mas eu não gostava pelo fato de o professor de Geografia do Ensino Fundamental, ele era muito livro. Sabe? Ele sabia tudo, e as aulas dele era muito chata, muito monótona e eu detestava a aula dele, e eu não conseguia aprender. Eu estudava para a prova, estudava e tirava nota. E a gente ia para a escola eu e o meu irmão, os dois.

E a gente comentando a prova, tinha prova de Geografia, e ele: *"Qual é a capital de não sei onde?"*.

Eu falei assim: *"Ai, pelo amor de Deus, isso não vai cair na prova."*

*"Vai, você vai ver! Mas me responde"*.

*"Eu falei, eu não lembro"*.

*"Ele falou, é tal, e tal e tal!"*

**- Ele lembrava.**

Ele lembrava. Eu falei: "Tá bom!". Aí chegou na prova, tinha aquela pergunta, aí eu respondi. Aí quando a gente saiu da sala ele falou assim: *"Tá vendo? Ainda bem que eu te perguntei, se não você ia errar e eu ia acertar"*, ele falou para mim. Mas eu não gostava, estudava só para fazer a prova.

E aí quando eu fui morar em São José, eu encontrei essa professora. Uma Professora Jovem, bem jovem, muito bonita. E os professores da escola eram tudo professores mais

maduros, mais experientes e ela bem juvenzinha, eu tinha a impressão de que ela era recém-formada.

E como a escola era de São Paulo, não era São Paulo capital, mas era cidade grande é terceira maior cidade do estado. Então tinha tudo quanto é tipo de aluno. Alunos Bons, alunos mais ou menos, e os piores que alunos que podem ter na escola. Então tinha sala que era pichada, eles eram terríveis, tinha alunos terríveis. E a sala dela, o que mais me chamou atenção de primeira assim, foi é que a sala dela era a única sala limpa da escola. Porque lá os professores não trocam de sala, são os alunos, cada professor tem sua sala. Sala de História da professora Flávia, sala de Geografia... E a gente trava de sala, e a sala dela era impecável, era limpa as paredes, eram limpas as carteiras. Tudo era limpinho na sala dela.

**- Ela cuidava... ou os alunos não...?**

Ela cuidava e os alunos não faziam. E quando faziam ela fazia limpar, porque tinha que cuidar. E as carteiras da sala dela eram dispostas de duas as duas, a gente não sentava sozinho, a gente sentava em duplas. E aí ela tinha um jeito diferente de explicar o conteúdo também. Ela falava e eu conseguia entender, e eu comecei a gostar de História, tanto que se em Glória tivesse História em vez de Geografia, eu tinha feio História e não Ciências.

**- Por causa dela?**

Por causa dela, porque eu aprendi a gostar e porque para mim seria mais cômodo fazer aqui. Mas não tinha, só tinha em Amambaí. Adorei História, mas só tinha em Amambaí, não tinha também em Dourados. Aí eu falei: "*Não. Vou fazer em Dourados porque é mais perto*".

E aí era assim, ela usava o livro, ela explicava o conteúdo de um jeito diferenciado, e ela levava artigo para a escola, revista com reportagens de um assunto relacionado ao que nós estávamos estudando no livro. Então, já era uma aula diferente né? Porque a gente estudava no livro e aí saía numa coisa, numa revista, um artigo ou alguma coisa relacionado ao conteúdo ela levava. E aí a gente fazia grupos, lia o artigo, apresentava para os nossos colegas e...

A aula dela era muito interessante. Além da sala, ser uma sala agradável de estudar, diferente das outras, uma sala limpa, uma sala clara. Eu lembro que um colega, uma vez tava desenhando na carteira e ela tinha um veja e uma flanela em cima do armário dela, e uma bucha. Ela foi lá, pegou e foi na mesa, e colocou em cima da mesa. "*Eu vou esperar você limpar para continuar a minha aula*", ela falou para ele. Aí ele catou limpou a mesa e devolveu. Mas ela era muito serena com tudo isso, ela fazia os meninos...

**- Ela não chegava a humilhar?**

Não, ela era muito tranquila, muito tranquila.



**- E os alunos obedeciam?**

Obedeciam, os piores obedeciam. E era muito... Era interessante, eu falo assim... Como que podia ter um domínio tão grande de uma turma tão grande? Porque era uma turma de 40, 50 alunos na sala E alunos tão diferentes, alunos difíceis de trabalhar que os outros não conseguiam trabalhar direito? E ela tinha...

**- Ela dominava o conteúdo, você acha?**

Ela dominava, além de dominar o conteúdo ela dominava a sala toda, de todo mundo. E ninguém falava mal dela, não tinha um aluno que não gostava da Flávia.

**- Que legal.**

E eu queria ser igual a ela.

**- Ela foi a professora que marcou?**

E foi uma professora de História, e fez com que eu gostasse da História, teve uma professora em Glória também, que com ela eu iniciei gostar, foi no primeiro ano do Ensino Médio, ela me deu aula. Eu não lembro o nome dela, mas eu sei quem ela é, mas não lembro. E depois a Flávia terminou de construir o gosto pela História.

**- Será que você não construiu um entendimento assim? Porque as vezes o outro professor cobrava uma coisa decorada.**

É. E era mesmo. O fato de você conseguir entender e o fato do professor facilitar isso, você ter gosto pelo professor. E eu falo assim, de todos os professores que eu aprendi muito foram aqueles professores que eu gostava muito, que mostravam que gostavam de mim. Eles tinham o afeto pelo aluno e aí a gente acabava... Acaba gostando e acaba aprendendo mesmo.

**- E você tenta levar isso hoje para a sala de aula?**

Eu tento. Eu tento ser amiga de todos os meus alunos, é até engraçado. Eu chego na sala, eles vêm me abraçam, brincam comigo e eles tem uma liberdade muito grande falar qualquer coisa na sala. Dizem eles que eu sou muito mal humorada de manhã. Sou mesmo. E eu brinco com eles, eu falo: "*Olha, gente eu hoje eu estou com mal humor, não comecem com conversa boba perto de mim. Não fala coisa que eu vou me irritar, então hoje eu estou mal humorada*".

Ai tem dia que chama na sala rindo, aí as vezes o Marcos fala assim: *Bom dia Professora!*

*"Bom dia, Marcos. Tudo bem?"*

*"Tudo bem."*

*"Vamos estudar, porque hoje eu amanheci num bom humor! To com vontade de ensinar vocês."*

Aí ele fala: *“To vendo, to vendo que você já chegou animada na sala hoje.”*

Mas eu tento assim, tratar eles com muito carinho, com muito amor. Conversar com eles de igual para igual. Porque às vezes o aluno sente que o professor é muito autoritário, muito distante deles, e isso faz com que crie uma barreira. Você sendo uma professora mais tranquila, que converse com todos em qualquer lugar, parece que faz com que eles se aproximem que goste de você. Que gostem da sua aula.

**- Você tenta dar atenção para todos.**

Para todos.

**- Não tem o preferido não?**

Tenho.

**Mas...**

Tem os preferidos, mas isso não faz com que eu ensine esse ou aquele. A gente tem e todo mundo sabe, porque é o bom aluno, né? É um bom aluno.

Ah, às vezes eu falo: *“Ai não, sei o que, não sei o que”*.

*“Ah professora, o fulano né?”*.

*“Também, não só ele como alguns outros né?”*.

Tem uns que... Não tem como você não gostar mais de uma pessoa do que de outra.

**- Mas você tenta não excluir.**

Não. De jeito nenhum.

**-Os outros...**

É importante para a aprendizagem né? Eu passei por isso.

**- A sua história de vida já mostra o quanto é importante, ser incluído.**

Ser incluído, ser tratado com carinho, porque as vezes é só isso o que você precisa. Tem criança muito carente. Tem criança que é muito carente, a gente já trabalha com uma turminha um pouquinho maior, mas mesmo assim, alguns precisam de carinho, de atenção, de conversar, porque o professor às vezes está ali.

**- Às vezes você chamar o aluno pelo nome já faz a diferença né?**

*“A professora falou de mim né?”* É, é verdade.

**- Tá então, vamos agora... Mais alguma coisa no Ensino Médio? Alguma coisa negativa?**

Não. Eu lembro só, uma coisa que até hoje eu acho muito errado. Eu tinha um professor que não se importava muito em ensinar, não se importava em avaliar. Ele dava nota para os alunos conforme o com o gosto dele. Tinha assim, ele dava... Os meninos sempre tiravam nota baixa, assim nota mais ou menos, e as meninas sempre tiravam notas melhores.

Você vê... Aí chegou uma fase que eu não me preocupava mais com a disciplina dele, eu sabia que eu ia tirar nota. Era Física.

**- Física.**

Os dois anos que eu estudei no Ensino Médio, segundo e terceiro ano era ele que dava aula. Primeiro ano, aluna nova e tal eu estudava muito. No terceiro ano eu nem me importava com a disciplina dele, porque eu sabia que eu ia tirar nota. Não tirava nota baixa de jeito nenhum, era só nota boa. E aí assim, é um professor que está ali por estar, não é porque que gosta de ensinar e que quer transmitir o que ele aprendeu, de aprender e ensinar lá na sala de aula. Não. Está ali somente pelo salário, porque se a escola é muito grande...

**- Ele já era Senhor, final de carreira ou não?**

Não, ele devia ter uns 40 anos, ele era jovem ainda. E ele lecionava em várias escolas, e escolas importantes lá. Ele não se preocupava muito, eu não sei se era só na nossa sala, se era só na nossa escola, eu não sei...

**- Era uma escola pública?**

Era uma escola pública.

**- Ai você veio embora para cá, ou depois que você entrou na Biologia?**

Então eu vim... O meu marido queria vir embora. Deu uma louca, queria embora, queria embora.

Eu falei: "*Não, não vamos ficar*". Tinha faculdade na cidade, duas, três. "*A gente estuda aqui, a gente trabalha*".

*"Não, não, não. Eu quero ir embora, eu quero ir embora."*

**- E a mãe dele?**

Morava aqui. Os pais moravam aqui. Ai eu falei: "*Tá, quer ir embora, vamos! Mas eu vou contra a minha vontade.*" Porque eu não queria voltar para lá.

**- Só vocês dois estavam lá?**

Só nós dois.

**- E o neném ficava aqui?**

Não, o Pablo também estava lá.

**- E quem cuidava?**

Eu tinha uma babá que cuidava dele de manhã, uma vizinha nossa que cuidava dele de manhã enquanto eu ia para a escola, que se tornou avó para ele porque ela não tinha neto, ela tinha as filhas todas casada, mas ela não tinha ninguém, e aí o Pablo entrou na vida dela e ficou.

**- E ele era pequeno né?**

Ele era, ele tinha 2 anos. Mas ela tinha um carinho enorme por ele, e ele por ela. Tanto que eu ia buscar ele na hora do almoço e ele não queria ir embora. E aí eu voltei, fiquei um ano parada, porque eu terminei lá e a gente voltou. Fiquei um ano parada aí abriu um cursinho, falei: Vou fazer. Aí eu falei para ele: Vou fazer o cursinho. Ai ele falou: Vamos que eu vou terminar - Porque ele tinha parado de estudar mesmo - Eu vou terminar o meu ensino Médio e você faz o cursinho. Aí eu vim, eu vinha todos os dias fazer cursinho, e tinha uma professora de Biologia, que era... Apesar de ser minha professora ela era minha amiga, ela era irmã de uma amiga minha, ela era minha amiga também. Não gostava de ser professora, ela era professora formada e tal, mas não gostava.

**- Início de carreira ou não?**

Já tinha alguns anos que ela era formada, mas ela... Não era uma coisa que ela era apaixonada não. E aí como era cursinho, alunos mais adultos, chamaram ela para trabalhar, e ela foi. Mas ela é muito boa, ela explica muito bem, ela entende.

**- Domina né?**

Domina o conteúdo, e eu falo assim, eu acertei... Tinha vinte questões no vestibular, eu acertei dezessete e errei três por falta de atenção. Porque tudo que caiu no vestibular ela ensinou na sala, parece que ela sabia o que ia cair. Quando eu cheguei eu falei para ela, eu quase gabaritei Biologia, porque tudo o que você ensinou caiu. E eu, até hoje fico assim pensando: "*como que ela conseguiu?*". Tudo certinho assim, do jeito que ela ensinou caiu no vestibular.

**-Por que...?**

Não sei, não tinha nada diferente.

**- Não tinha nada de... Não tinha nada de aula prática?**

Não, não tinha. Não era explicar, era data show era uma imagem. Mas é o jeito, era o jeito dela... Jeito de ensinar, jeito de falar.

**- Falava claramente.**

É, aquilo que a gente falava muito na graduação. Quando o professor se direciona aos alunos faz diferença. Não adianta o professor ficar falando um monte de nome difícil, um monte de nomenclatura, e o aluno... O aluno não sabe, não adianta, ele não vai atrás para saber, só se for algo que interessa muito a ele, do contrário ele vai ouvir, entrar por um lado...

**- Ela conseguia facilitar.**

E ela conseguia.

**- E ela conseguia atingir você, ou será que ela atingia outros alunos também...**

Não, eu percebo assim, ela atingia boa parte da turma. Boa parte da turma.

**-Que bom né?**

Os que não conseguiam muito, a gente percebia a dificuldade em todas as disciplinas. Porque tinha dificuldade mesmo, mas os outros todos... E todo mundo gostava dela, e era uma professora jovem que tinha alguns anos de formada só.

**- E hoje ela dá aula?**

Não. Hoje ela... Ela se formou esse ano passado em enfermeira. Ela fez enfermagem.

**- Deixou, abandonou...**

Deixou a docência. Ela trabalha no mercado. E aí... É muitos anos ela trabalha lá. E aí como ela não se identificava, ela não consegue ficar em sala de aula, não é o que ela gosta, ela fez enfermagem, ela terminou esse ano, tá se formando agora em enfermagem acho que ela vai atuar.

**- Tomara né?**

Espero que sim.

**- Tomara que ela não continue no mercado.**

Não.

**-Tá, aí podemos continuar? Aí entrou na biologia, primeiro ano, primeira semana, primeiro mês, qual foi o impacto assim? Você ficou feliz de ter entrado na biologia.**

Nossa! Quando eu passei foi uma felicidade enorme. Nossa, eu vi a classificação, eu fiquei tão feliz de ter entrado.

**- Você foi bem?**

Não, eu não fui bem. Eu entrei assim, na chamada da faculdade. Eu fiquei tão feliz de ter passado e aí veio a decepção, porque eu passei mas tinha as cotas, e aí eu ficava para trás. Nossa que tristeza, que tristeza de não conseguir entrar no vestibular naquele ano. E foi o meu primeiro vestibular. O único vestibular que eu fiz na minha vida.

**- Você só fez lá?**

Só fiz lá. Ai que tristeza! Cheguei em casa e falei:

*"Mãe eu passei, mas eu não vou fazer".*

*"Por quê?"*

*"Na classificação tem as cotas e eu fiquei para trás."* - Eu passei em... Era quarenta vagas, eu acho.

**- É.**

E eu passei em trigésima sétima.

**- Mas aí tinha que tirar as vagas dos...**

Mas aí tinha que tirar as vagas dos indígenas, dos negros e tudo mais, e a gente ficava para trás.

*"Ah, mas ano que vêm faz de novo, não se preocupa não".*

*"Ah, mas eu quero esse ano".*

E aí veio a segunda chamada, acho que as vagas de indígenas... Acho que dois ou três preencheu só, e aí veio a segunda chamada. Fui olhar e estava meu nome lá.

Ai, ligaram da UEMS: *"Tal dia você tem que estar aqui fazendo inscrição."*

Falei: *"Tá, eu vou."*

E fui e fiz. Entrei nossa, primeira semana foi muito difícil porque é uma turma de 40 alunos e você não conhece ninguém né? Mas foi muito bom, ir lá, fazer minha matrícula... Primeira semana só calouro, e os veteranos judiando da gente. Foi muito bom! E o primeiro professor que eu tenho imagem assim, foi o Luiz.

#### **- Positiva ou negativa?**

Positiva! Porque a gente estava... Os veteranos judiando da gente e era a minha vez. E o Luiz era o coordenador do curso, acho que ele era o coordenador, e aí ele chegou e mandou parar, bem na minha hora, ele falou: *"Pode parar, chega de bagunça aqui no pátio da faculdade. Podem parar, vão fazer outra coisa. Chega de judiar"*. E eu falei: *"Nossa me salvou."* O Luiz que me salvou. E aí tiveram outros professores. Professores bons no primeiro ano, e professores que eu não gostei desde o primeiro ano. Que ensinava, ensinava, ensinava... Falava, falava, falava, falava, falava e falava, e marcou prova e eu falei para a Adriana: *"Adriana do céu, semana que vem tem prova"*.

#### **- Adriano era seu marido?**

Não, Adriana era... Não Adriana, lembra? Era uma morena, meio gordinha, alta. Ela sentava sempre comigo, não sei se chegou a pegar a sua fase, porque ela pegou um monte de DP e foi ficando.

E aí eu falava para ela assim: *"Adriana, na outra semana tem prova, eu não sei nada"*.

*"O que nós vamos fazer?"*.

*"Não sei" "Também não sei"*.

Ninguém sabia nada na sala, quase ninguém. E aí foi batendo o desespero, nas primeiras provas e a gente sem saber os conteúdos. Aí entra uma professora séria, que essa professora estava substituindo, entrou uma professora nova na sala no dia da disciplina, muito séria, cabelo curtinho, feição fechada. Foi lá na frente, se apresentou.

#### **- Que era a Dona da disciplina?**

A dona da disciplina. Se apresentou muito séria, não dava brecha para ninguém.

**- Vocês já estavam como medo?**

Eu falei: *"Meu Deus! Agora pronto, agora piorou, você vai ver a prova dessa mulher"*

- eu falei para ela. Aí ela se apresentou, falou de onde ela era, o que ela tava fazendo, porque ela não estava dando aula... *"Mas vamos retomar o conteúdo, porque eu sei que a prova está marcada e eu queria fazer uma revisão com vocês, porque a prova vai ser minha"*.

**- Meu pai... Agora sim!**

Mas quando ela ligou o data show, que ela começou a dar aula, eu me apaixonei. Eu falei para a Adriana: *"É a professora da minha vida!"*. Eu entendi tudo em uma aula. A aula de um mês, porque a outra professora vinha dando, eu entendi em um dia. Entendi exatamente tudo.

Falei: *"Adriana, essa é a professora do curso"*.

*"Eu também entendi Jô"*.

*"Ai que bom, a gente não vai mais tirar zero mais na prova"*. E aí fizemos a prova, fomos muito bem na prova, e depois...

**- Mas vamos voltar nessa primeira professora. O que ela fazia, ou o que ela não fazia? Porque você não gostava?**

Eu não gostava dela, eu olhava para ela, eu não gostava dela. Eu não gostava do jeito que ela falava, eu não gostava de nada, eu não gostava da voz dela, eu achava ela assim... Ela estava em início de carreira também. Ela tava lá fazendo Mestrado e foi chamada para substituir, e devia ser muito boa né? Muito boa aluna, e aí foi chamada para substituir. Mas eu tinha a impressão de que ela não sabia nada. Eu falava assim: "Essa mulher não sabe, não sabe ensinar, ela não entende o que ela está falando." Eu aluna do primeiro ano, recém saída da escola, para mim ela não sabia dar aula, ela não conseguia passar a... Ela não dava impressão de que ela sabia.

**- Não dominava o conteúdo.**

Para mim ela não dominava, não conseguia. Se você fizesse uma pergunta fora do contexto ela tinha muita dificuldade em relacionar, e aí eu não conseguia. E depois ela foi minha professora no segundo ano também.

**- Mesma dificuldade?**

Mesma dificuldade. E aí piorou, porque aí eu já tinha um pouquinho mais de conhecimento, já tinha passado pela mão do Yzel em Ecologia Geral e aí eu já tinha um pouquinho mais de conhecimento já no segundo ano. E aí a birra com ela foi ficando maior tanto que a gente já discutiu em sala de aula uma vez. Mas assim, ela me deixou de optativa, e eu fui pegando tanta birra que eu não conseguia mais. E eu lembro que na optativa ela falou

assim para mim... Caiu uma pergunta da primeira prova que eu não sabia, da primeira prova e eu não lembrava dela, eu não sabia na optativa.

E eu cheguei e ela me colocou lá na frente, falou: "*Senta aqui*".

Eu falei: "*Tá!*".

E eu sempre cheguei atrasada por causa do ônibus. Eu fui e sentei, e tinha uma carteira só para mim lá no frente, a primeira carteira. E eu sentei comecei a fazer a prova, respondi todas e quando chegou naquela eu falei:

*"Ai meu Deus, eu não sei essa!"* E caiu na primeira prova.

Ela olhou bem assim para mim e falou: "*Não sabe?*".

Eu falei: "*Não, eu sei que caiu na primeira prova mas eu não lembrei que tinha caído, não estudei isso*".

Ela falou: "*Que pena, não queria que você pegasse DP da minha disciplina*".

Eu falei: "*Mas eu não vou pegar DP da sua disciplina porque eu já respondi todas eu já sei a nota que eu vou tirar*".

Olhei para ela, e ela: "*Ai que bom, você não vai ficar de DP*". Eu falei: "*Não de jeito nenhum*".

### **Ela era irônica?**

É às vezes comigo ela era irônica. Porque a gente já tinha passado por um período no primeiro ano, segundo ano todinho, e ela sabia que eu não gostava dela, porque a gente demonstra né? Assim: "*Ai meu Deus, de novo*". Aí, todo o trabalho que ela dava eu perguntava o porquê daquele trabalho. Porque daquele jeito e não do outro jeito? E eu era a que mais perturbava ela na sala, então ela sabia, e fora o dia que a gente discutiu na sala, um pouquinho, pouca coisa. Mas a pessoa percebe se ela gosta ou não de você.

E aí nesse dia ela falou: "*Não, eu não quero que você pegue DP da minha disciplina*".

Eu falei assim: "*Nem eu, mas eu não vou pegar, eu já respondi o que eu precisava para tirar nota, preciso de pouca nota*".

E ela falou: "*Ai, que bom que você não vai pegar DP*".

Eu falei: "*Não, eu já sei até a nota que eu vou tirar*".

Porque eu sabia que eu tinha respondido certo, eram cinco questões e eu tinha respondido as quatro certinhas. Só aquela que eu não queria deixar em branco, mas as outras eu sabia. Mas foi a única professora que eu me deparei assim...

### **- Durante todo o curso?**

Durante todo o curso, que eu não gostava. Tinha os que eu preferia...

### **- Não, claro.**



... Os que eu gostava mais, e tinha os que...

**- Mas será que não estava relacionado assim, a ela não... Porque pelo que você me contou até agora, todos os professores com quem você se identificava, eram professores que dominavam o conteúdo, eram professores que tinham facilidade de ensinar. Talvez, será que nessa...**

Pode ser. E assim, não era uma opinião só minha que ela não conseguia ensinar. Mas os outros gostavam dela, os outros não tinham problema nenhum com ela. O fato é que não conseguia aprender com a professora, mas como pessoa gostava dela. Eu não, não gostava da professora e não gostava da pessoa. E eu tinha dificuldade, mais dificuldade que os outros na verdade.

**- E teve alguém que marcou bem positivamente assim, durante a faculdade? Alguém que se destacou assim...**

Eu tenho vários professores que se foram importantes na minha vida. Primeiro ano... Professores que tinham, alguns até que eu tinha uma imagem ruim, negativa. Porque os calouros fazem com que a gente tenha uma ideia negativa dos professores, você chega assim, e eles criam um monstro para você, e na sala não é nada disso.

A Cíntia foi uma professora dessa, ela tinha vindo de uma gestação, ela tinha neném pequeno e aí os alunos falavam dela: *"Ai, porque a professora Cíntia é isso, é aquilo, Ela é ruim, ela é brava. As provas dela são isso. Ela era muito estressada, não sei o que."*

Aí todo mundo falava: *"Ai, mas deve ser a gravidez, ela tava grávida, tinha que entender"*.

Alguns que defendiam, outros não, falavam muito mal. Primeira aula de Invertebrados professora Cíntia. *"Ai meu Deus, lá vem o monstro né?"*. E aí a gente comentou com ela depois: *"Professora, a gente tinha um medo"*. E aí ela pequenininha, aquele jeitinho todo meigo e doce. Ela chegou sentou na mesa e foi falar da disciplina, foi falar dela, bem assim...

E começou a ensinar, e eu achava engraçado que ela ensinava o conteúdo e a gente falava: *"Ah professora, mas então é isso?"*.

*"É... Mas também pode ser isso, assim... assim"*.

**- Ela nunca falava que tava errado...**

Não. Aí a gente falava assim: *"Mas invertebrado é muito difícil porque é isso, ele vive assim, ele se alimenta disso, ele faz isso, mas também ele pode viver nesse ambiente, fazer isso e se alimentar disso..."*.

Aí ela: *"É isso mesmo!"*.

A gente falava assim: *"Mas o que é que a gente vai por na prova, isso ou aquilo?"*.

*"Tudo!"*

A gente ria assim na sala, porque era uma aula muito gostosa a aula dela.

**- E pesada né?**

Nossa! Invertebrados é bem puxado, e eu gostava de Invertebrados. Gostava. Molusco então, eu adorava. E era uma professora assim, que eu tinha uma imagem negativa pelos outros alunos e quando entrou em sala se mostrou uma outra pessoa totalmente diferente. E era maravilhosa. Aí depois o Yzel também falava bem, não tem como falar mal do Yzel, porque é um professor que todo mundo adora. Vamos ver...

**- O jeito despojado né?**

A o jeito dele é... Aí vem a Roseli que é a professora séria, difícil parece na primeira impressão, mas depois... Me dei muito bem com a Roseli, muito, muito, muito, muito bem.

**- Ela que te orientou?**

Me orientou, a gente se dava muito bem. Eu era apaixonada por ela. Por ela, pelo jeito dela ensinar, pelo jeito dela tratar a gente. E eu e ela, tinha um diferencial, ela sentava do meu lado na sala e ia conversar comigo: *"E aí Jô? Não sei o que, nã, nã, nã"*. A gente conversava. Diferente dos outros, já que a turma que veio atrás da gente odiava ela, tinha ódio de morte dela. Tirava sarro, fazia um monte de coisa com ela, porque todo mundo falava mal dela e eu defendia. No meu ônibus tinha os calouros que não gostavam dela, e eu defendia, defendia muito, muito, muito muito ela. *"Porque ela é uma das melhores professoras que a gente tem no curso e vocês não gostam?"* E aí depois, o Yzel, Cíntia, Roseli... O que me marcou muito bem assim. Foi... Que eu tive uma boa impressão, que eu gostei muito dos professores, foram esses e a Cidinha.

**- E você tenta fazer hoje, a Jô professora, tenta fazer algumas coisas que eles fazem em sala de aula, que eles faziam quando você era aluna, você tenta fazer isso com os seus alunos?**

Eu tento, tento. Tento ser essa pessoa legal. Essa pessoa gente boa, para ser amiga dos alunos para que a gente crie um vínculo, para que a gente possa ir trabalhando... E assim, eles possam chegar em mim e perguntar, perguntar de tudo. Porque a professora de Ciências serve para isso né? Para tudo. E aí eles tem essa liberdade comigo igual a Roseli, a Cíntia, o Yzel. Eles faziam com que a gente tivesse contato com o que eles estavam ensinando né? Eles deixavam muito livre a gente, para a gente chegar e perguntar. E a gente passava a hora do intervalo perguntando e os professores mostrando livro, mostrando imagem, e não sei o que, que não tinha nada a ver com a aula, mas estavam ali sempre disponíveis para a gente.

E as aulas práticas, porque as aulas práticas que é a melhor coisa na faculdade. Acho que para todo mundo a melhor coisa é a aula prática, é difícil quem não goste. E aí eu tento, tenho algumas coisas que eu venho guardando, ao longo desses três anos que eu já trabalho, para que possa estar levando para a sala de aula, para que a gente possa usar... Como a gente não tem muito recurso a gente faz o que pode. Então a gente vai trazendo. No ano passado a gente estava estudando Botânica, classificação nã, nã, nã e aí eu saí coletando um monte de planta. Na hora do intervalo eu saí, na vizinhança, vim aqui na sua mãe, eu e o Marco, catando flor, catando planta, catando semente. Tudo que a gente achava a gente ia catando para levar para sala para que eles pudessem ver a diferença disso, daquilo. “*Porque essa flor é assim e aquela não é?*” E aí faz com que eles gostem, é... Eu pelo menos eu tento, tento um pouquinho do que os meus professores faziam, eu tento fazer com os meus.

**- Quando você começou a dar... A primeira vez que você foi para a sala de aula foi no Estágio ou você já tinha alguma experiência em sala de aula?**

Não. A primeira vez foi no Estágio. Eu já tinha trabalhado em sala de aula, mas de outra forma. Eu fiz um curso de Alfabetização, do Estado, e aí eu trabalhava com Alfabetização de Jovens e Adultos. Mas aí eu já tinha... Na época que eu fiquei parada sem estudar eu fiz esse curso e aí eu tinha uma turma de Alfabetização.

**- Do Município?**

Não do Estado. Era... Era um MOVA, Movimento de Alfabetização e aí eram pessoas adultas.

**-Então você já tinha experiência?**

Já tinha sim, já tinha e gostava muito.

**-Mas você trabalhou um ano inteiro?**

Um ano e meio. Um ano e meio eu trabalhei. Tanto que quando eu prestei vestibular eu falei para os meus alunos: “*O ano que vêm eu não trabalho mais, porque eu tenho que estudar.*”.

**- Você dava aula à noite?**

Dava a noite. Não! Era... O primeiro ano eu trabalhei à noite, o outro meio ano eu trabalhei durante o dia.

**- Mas tudo com adulto?**

Tudo com adulto. Só adulto.

**- Ah, então o Estágio não foi a sua primeira experiência?**

Não. Não foi. Não como professora né? Foi na área de Ciências e Biologia. Professora eu já tinha...

**- Você já tinha ido para a sala de aula, e você viu diferença assim? Foi diferente ser professora de Alfabetização? Ou não?**

É diferente para mim, as... As turmas são diferentes, a questão de conhecimento de vida. Se você for ensinar um adulto, ele sabe muito, muita coisa. Como eu tenho uma turminha pequena, eu vejo que se eu pego um copo, e eu vou ensinar para eles escrever copo, eles sabem que aquilo ali é copo né? É uma experiência que ele tem. É... O adulto ele tem aquelas experiências e outras, e outras, que se relacionam com aquele objeto. A criança não, a experiência dele é muito restrita. O adulto tem muito conhecimento de vida, e a gente trabalhava com o método de Paulo Freire, e ele traz muito isso no método, na metodologia dele, ele fala muito sobre isso, sobre o conhecimento que a pessoa já tem, para a gente usar isso para que a gente possa ensinar, e ensinar de uma forma mais agradável. Porque é muito mais interessante você aprender o que te lembre do seu dia-a-dia do que... Tem isso na sua vida e que te interessa do que uma coisa que não tem nada a ver com a sua realidade. E a gente trabalhava muito isso. Dá resultado, e dá resultado em qualquer disciplina. Na Alfabetização, dá resultado nas Ciências, acho que em Geografia e História, em tudo. Até que meus alunos falam: *"Ah professora..."* - eles não gostam de História, eles tem a maior dificuldade com o professor de História aqui.

*"Ah, porque a gente vai estudar História, professora? Não tem nada haver. Ciências a gente gosta, porque tem isso, tem aquilo"*.

Eu falei: *"Mas Ciências também tem História, vocês esqueceram? A gente estuda a História nas Ciências, a gente estuda não sei o que. E é estudo, então precisa da História. Quando a gente fala de fósseis é História. Quando a gente fala da classificação, quem criou a classificação é História. Do microscópio, é História. É uma História diferente mas é História"*.

*"A professora mas para que eu vou querer saber da Revolução da Inglaterra, não precisa, eu não sou inglês, não precisa eu estou no Brasil"*.

*"Não, precisa para a gente poder entender porque é assim hoje. Não é do outro jeito porque aconteceu alguma coisa lá atrás e é isso que faz com que a gente tenha o conhecimento do que está acontecendo e do que vai acontecer. É a História que ensina isso à gente"*

Ai eles: *"Aí, mas eu não gosto"*.

*"Mas tem que estudar"*.

E esses dias um aluno falou para mim:

*"Porque a gente só não estuda aquilo que a gente vai usar?"*

*“Porque a gente usa tudo”,*

*“Não usa professora”.*

*“Usa. Eu fui fazer Ciências achando que eu não ia estudar Matemática, e eu cheguei lá dei de cara. Primeiro ano com Física, com Química, Matemática, com Estatística, com um monte de coisa, um monte de número. E aí?”.*

*“Nem tudo a gente precisa aprender professora.”*

*“Precisa, porque sempre vai ter alguma coisa relacionada a isso. Se você vai fazer engenharia você precisa de Matemática, você precisa de Física, você precisa de conhecer um pouco de Ciências para saber o que você vai estar prejudicando naquele lugar. Não sei o que, não sei o que...”*

*“A professora, mas tudo mesmo?”*

*“Tudo mesmo”.*

É engraçado né? Porque os bons alunos... Mesmo os bons alunos queriam estudar só o específico.

**- Aí quando você começou a dar aula, Jociane professora depois da faculdade, terminou a faculdade. Você assumiu só Ciências ou não?**

Não. Eu tinha sala de Ciências e tinha sala de...

**- Alfabetização.**

É.

**-Você nunca pegou Física, Química?**

Não. No nono ano né? A gente tem introdução à Física e Química.

**- Tá mas assim Ensino Médio...**

Mas Física Física, Química Química não.

**- Matemática não?**

Não. Primeiro que eu não gosto.

**- Nunca te ofereceram assim? Você nunca teve a oportunidade de pegar Matemática, Química?**

Não. No meu primeiro ano que eu tava trabalhando teve um diretor que veio perguntar se eu não queria pegar aula de Física.

Eu falei olha: *“Primeiro que eu não gosto de Física, eu não sei dar aula de Física, e depois eu tenho minha turma, eu não posso deixar a minha turma com três meses de aula para eu ir para outro lugar. Eu não posso fazer isso.”.*

Ai ele falou assim: *“Mas você não pega?”.*

Eu falei: *“Não.”.*

Se fosse de Ciências, de Biologia de repente eu até encarava. Mas Física... Química talvez, mas Física não, de jeito nenhum.

**- Aí você terminou em dois mil e... Dez?**

Dois mil e dez... É 2010.

**- Aí no outro ano você já assumiu Ciências? Você já pegou aula?**

Eu assumi em 2009.

**- Ah,tá! Você não tinha terminado a faculdade?**

Não, eu não tinha terminado ainda e já comecei a trabalhar com Ciências e depois com essa outra turminha.

**- No terceiro ano?**

No terceiro ano de faculdade.

**- Em escola particular?**

Em escola particular.

**- Você trabalhou Ciências só na particular?**

Não, trabalhei no Estado. Eu substituí, substitui Biologia também no Estado, e fora o Estágio. Porque no Estágio já, quando eu terminei o Estágio o professor tinha pego licença aí eu fiquei por período no lugar dele.

**- Estágio em Ciências.**

Estágio em Biologia. Biologia, fiquei um período no lugar dela.

**- E como que foi assim, desconsiderando o período que você trabalhou com Alfabetização, vamos falar de Biologia e Ciências. Esses primeiro momentos assim de sala de aula, você encontrou assim... Você teve medo ou não? Ou você já tinha superado.**

Muito. Nossa!

**- É?**

Quando a gente vem para a escola no Estágio a gente já vem com muito medo na verdade. Principalmente as turmas que está se formando agora são muito jovens, os professores que estão se formando. Os poucos, mas são muito jovens. E aí vem aquela questão, eu vou entrar na sala com alunos praticamente da minha idade, que fazem as mesmas coisas que eu, vão aos mesmos lugares que combinam comigo. E aí como impor respeito numa sala dessas. Principalmente no Ensino Médio, o Ensino Fundamental que é Ciências a gente tem medo, mas o medo de não saber o conteúdo.

Eu quando assumi a regência no Estágio a professora que me abriu a sala para eu realizar a minha... O meu estágio, ela era muito boa, ela é muito boa. Ainda ela tá na sala de aula e ela é muito boa, e ela fazia muita coisa diferente com os alunos dela, e ela muitos anos

de profissão, ela tem muito conhecimento acumulado. E ela consegue relacionar tudo ao mesmo tempo e eles perguntam e ela respondia. E eu fiz o período de observação, o período de participação e eu fui tendo cada vez mais certeza de que eu não ia conseguir estar no lugar dela e fazer tudo o que ela fazia. E aí passou esse período e veio o período de regência, eu falei: “Meu Deus, o que eu faço?”

**- De Ciências?**

De Ciências. Eu lembro que tinha um aluno bem problemático.

E ela falou assim: *“Foi já um excelente aluno.”* – a gente conversando – *“Hoje é o que você está vendo, é o aluno que não se importa, que não se preocupa, que não quer nada com nada.”*

Então eu falei assim para ela: *“Será que não são problemas em casa, problemas nas escola, com alguém, professor, os colegas, ou problemas em casa mesmo?”*,

Ela falou assim: *“Não. De jeito nenhum. Ele é um menino de família boa, família estruturada, tem tudo o que pode quer um menino desses. Eu não sei, de um ano para ou outro ele mudou totalmente”*.

Eu falei: *“Se ele mudou é porque alguma coisa está acontecendo na vida dele”*.

*“Não, mas a família dele é muito estruturada”*.

Eu falei: *“Tudo bem né? Então tá!”*.

Eu estudante ainda mesmo já...

**- Quem sou eu né?**

Quem sou eu pra falar que está errado? Todo mundo: *“To estudando Psicologia, vamos ver o que vai render essas minhas aulas de Psicologia.”* E aí eu lembro que mesmo eu no Estágio de observação, participação... Ia ter um evento na escola e ela uma professora meio importante na escola, ela falou:

*Jô eu preciso ajudar a organizar o evento, você fica na sala para mim?”*.

Eu falei: *“Fico”*

*“Você termina a atividade, e inicia essa atividade que eu ia fazer agora.”*

Falei: *“Tá!”*.

E ela saiu e eles ficaram em grupos como estavam fazendo a atividade, e ele lá parado. Ai eu fui e chamei ele:

*“Você não vai fazer?”*

Ele falou assim: *“Não! Eu não quero fazer”*.

Aí eu falei: *“Está todo mundo fazendo, você é o único que não está fazendo.”* – E isso já era sétimo ano.

Aí ele falou assim: *“Não, eu não quero fazer, quando você der aula para mim eu faço.”* – Ele falou desse jeito para mim.

Aí eu falei assim: *“Mas porque não fazer agora?”*.

*“Não, eu não gosto dessa professora”*.

Eu falei: *“Vem aqui, porque não? Professora tão boa e não é o primeiro ano que você estuda com ela, né?”*

*“Não. Não é. Mas eu não gosto. Não quero fazer nada que ela mande.”*.

Aí eu falei assim: *“Então quando eu vir dar aula para você, você vai fazer?”*.

Ele falou assim: *“Vou”*.

*“Então pode fazer que hoje sou eu quem estou na sala. E daqui para frente...”* – porque na outra semana eu já assumia a sala – *“Daqui para frente sou eu que vou ficar na sala com vocês”*.

E aí ele pegou, e foi e fez. Foi e fez a atividade e todos os dias que eu dei aula, ele fazia as atividades. E eu lembro que, meu Deus, mas eu tinha a impressão de que ia render muito pouco, que alguns alunos iam se interessar e iam fazer porque acharam legal. E outros não iam nem fazer. Aí dei duas semanas para eles montarem, né? Eles queriam pintar alguns, a professora deixou, disse: *“Não, a gente entrega bonitinho”*. Falei: *“Deixo”*. No dia que eu cheguei na sala, todos trouxeram exatamente todos, uns pintaram, outros só montaram, mas, tinha um mais lindo que o outro. E aí: *“Professora o que a gente vai fazer?”*. E eu, a intenção era fazer e pronto.

**- Você não tinha pensado em mais nada.**

*“O que a gente vai fazer com esse monte de esqueleto? As pessoas, os alunos tem que ver nossos esqueletos né?”*.

Eu falei assim: *“Tem!”*.

Mas eu fiquei assim, admirada por todos eles terem feito, e alguns fizeram... Se dedicaram mesmo, pintaram, ficou muito bonitinho.

Aí eu falei assim: *“Então, não sei o que a gente vai fazer.”*.

*“O que professora?”*.

*“Vamos expor na sala”*. – Eles queriam expor lá fora. – *“Aí eu falei, não vamos expor na sala porque aqui todo mundo entra todo mundo sai, tem a turma da tarde, a turma da noite. Vamos expor, vamos lá na coordenação, vamos pegar fita e vamos colar eles lá em cima, vamos colocar eles na sala toda, os esqueletos. Pode ser?”*.

*“Pode”*.

Aí eles colocara tudo na sala, ficou tão bonitinho a atividade deles na sala.



Aí eu fui lá e chamei a professora: *“Depois você passa na sala e dá uma olhada, na atividade que eles fizeram”*.

Ela passou e falou: *“Nossa que legal, todo mundo fez!”*.

Eu falei: *“Todo mundo fez”*.

Foi uma experiência assim, muito boa para mim.

**- Esse aluno de certo tinha uma aversão por essa professora.**

Tinha, e eu não sabia o porquê. Porque era aluno dela desde sexto ano e como ela disse, de repente do nada ele ficou assim. Não sei.

**- Mas será que ela não??**

É.

**- Um fato que deve ter chateado...**

É... Eu não quis perguntar.

**- Não quis entrar em detalhes.**

Eu não quis me envolver. Mas assim, e ele não me deu trabalho em nenhum momento na sala de aula.

**-Esse foi o período de Estágio. Tem alguma coisa diferente no Estágio de Biologia, alguma coisa que aconteceu ou não? Tudo tranquilo?**

- Não... Tudo tranquilo. Mais ou menos a mesma coisa. Teve uma sala que eu assumi que era bem agitada, tinha uns alunos bem difíceis e eu achei também que eu não ia conseguir, porque como era alunos mais velhos, e a professora também era uma professora muito boa. E eles davam muito trabalho, e eu pensei assim: *“Se com ela que é uma professora experiente, que é uma professora que tem voz com os alunos, eles dão muito trabalho, comigo eu não vou conseguir dá... Ensinar o conteúdo que eu tenho que ensinar.”*. E eu tive dificuldade na primeira e na segunda aula, e depois foi tranquilo, foi bem tranquilo.

**- Aí a Jociane terminou a faculdade, agora formada, agora uma sala sua mesmo.**

Uma sala minha...

**- Do começo ao fim. Teve esse ano e...**

Já o terceiro o ano que... Tem turma que tem... Já tem três anos que eu estou com ela, que é a turma do Marco, é a turma que eu mais gosto de dar aula, não sei porque. E eu ainda hoje, eu tenho medo de algumas coisas. Mesmo tendo trabalhado todo esse conteúdo, é o mesmo conteúdo...

**- Medo do que?**

Ai, medo de às vezes eu não ter o conhecimento ainda que às vezes alguns alunos cobram. Porque tem aluno que ele quer sempre mais da gente. Não é por maldade, às vezes não é...

**- Para testar.**

Para testar. Uns não, é por curiosidade mesmo e aí eu acho que isso vai acontecer a vida inteira. Sempre tem uma pergunta que chega e você não consegue, você responde, mas você sabe que precisava ter falado mais, e é alguma coisa que você não conseguiu ensinar ali. E ainda hoje eu vejo o que eu vou trabalhar amanhã, o que eu posso trabalhar, de que forma eu vou trabalhar esse conteúdo e como eu vou trabalhar.

Tem aquele aluno que eu não preciso nem entrar na sala e que se eu der uma prova ele vai fazer, mas tem aquele aluno que mesmo eu estando ali, e fazendo, de tudo, explicando oralmente, fazendo uma atividade diferente, pedindo isso, pedindo aquilo ainda ele vai ter muita dificuldade em mostrar o que ele sabe.

Ano passado, é a mesma aluna, mas ano passado eu tive uma experiência com ela assim, eu percebi ela sabia bastante coisa do que eu tinha ensinado, por conta do a gente tinha trabalhado e na prova ela não conseguia render. E ela não conseguia colocar na prova o que ela sabia conversando comigo ali, conversando.

A gente conversava e ela me falava: *“Ah, professora é isso, isso e isso é assim? Mas é por isso ou por isso?”*.

*“Não, é por isso”*.

*“Ah, eu imaginei, não sei o que”*.

Eu via que ela sabia, e quando chegava na hora da prova ela tirava uma nota muito baixa, e aí eu falava: *“Ai meu Deus, como que eu avalio?”* *“Então vamos fazer um trabalho, vamos fazer uma outra coisa, eu sei que você consegue.”*. Eu sei que ela sabe então porque não dar uma outra oportunidade para esse aluno?

Porque eu passei por isso na graduação eu tava no exame, e o professor falou assim: *“Eu não acredito que você está fazendo exame!”*.

Eu falei: *“Tô”*.

*“Porque é que você está fazendo exame?”*.

*“Ué professor, porque eu não consegui tirar nota nas suas provas.”* – Ele foi na lista nominal para ver se o meu nome estava na lista para ver se eu estava de exame.

**- Porque ele percebia que você sabia.**

Ele tinha certeza que eu não estava de exame. E aí o professor falou, eu não imprimi prova para você, porque eu cheguei atrasada e estava todo mundo fazendo prova.

*“É porque você está errada, você não está de exame”.*

*“Estou professor”.* – Ai fui lá, imprimi a prova para ele na coordenação, vim com a prova na mão, sentei e comecei a fazer, todo mundo foi embora e eu to lá com a prova.

Ele falou: *“Jociane o que acontece?”.*

Eu falei: *“O que professor?”.*

*“O que acontece com você? Você tá de exame dia 16 de dezembro, dia 20 os outros vão para a colação e você está aqui fazendo exame.”.*

*“Eu não sei professor que acontece comigo”.*

Ai ele falou: *“Você não entende o que eu falo? Você não gosta do conteúdo?”.*

*“Gosto!”.*

*“O que acontece, é a minha prova que você não consegue responder?”.*

*“Professor eu estou numa fase que eu não sei nem o que eu não consigo. Eu não sei te explicar, definir, eu não consigo.”*

*“Eu acho interessante, porque eu estou explicando o conteúdo e você está na sala, eu pergunto você responde. Você pergunta, perguntas importantes que os outros colegas às vezes precisam... Coisa que eu não falei e precisava ter falado. Aula prática você faz todas, responde todo o questionário da aula prática. Pergunta, responde na sala, no laboratório. Eu sei que você sabe, eu sei que se você for dar uma aula desse conteúdo você não vai se apertar, você tem domínio do conteúdo, e porque não tira nota?”.*

Eu falei: *“Não sei professor, não sei te dizer, não consigo tirar nota.”.* – Foi a única disciplina do curso todo que eu perdi sono, que eu perdi festa, eu não saia de casa e passava o domingo inteirinho sentada estudando e eu não consegui. E assim, era a prova, era somente isso. Eu ia lá e falava, se fosse qualquer outra coisa eu fazia, mas a prova eu não conseguia, e essa minha aluna tinha essa dificuldade com a minha prova.

**- E aí?**

E aí, o que fazer? De que forma avaliar essa criança? E aí entra o nosso dia a dia, eu e ela ali na sala de aula. Na avaliação dessas provas, na realização de outras atividades que compensem essa nota de prova. Porque o que a gente sempre falou, prova é só um instrumento, é algo para você confirmar sabe. Se o aluno não consegue, aí você tem que buscar outro meio. Cada ano é uma experiência nova, com os mesmos alunos, mas todo ano tem uma... Algo novo para a gente descobrir.

**- Você pegou, essa turma do Marco que você fala, sexto ano?**

Sexto ano.

**- Tá, mas você continua? Esse ano você trabalha no sexto ano?**

Eu trabalho no sexto ano.

**- Faz três anos... Quanto tempo você trabalha?**

Faz três anos que eu trabalho no sexto.

**- Três anos. E da mesma forma que você fez no primeiro ano você faz esse ano?**

Não. Todo ano eu tento fazer alguma coisa diferente.

**- Mas diferente em que...**

E eu falo para a Antônia, no meu primeiro ano eu trabalhei muito do jeito que dava, porque eles precisavam da professora, eu me identifiquei com os alunos, os alunos se identificaram com o meu jeito, mas eu estava nessa correria de faculdade e tudo. Então eu tinha muito pouco tempo de elaborar as minhas aulas, de preparar uma atividade de estar fazendo algo que facilitasse e ajudasse eles. Foi muito apostila, conteúdo e pronto. E os meus primeiros alunos sofreram muito com isso e aí eu lembro que no ano passado eu cheguei na Antônia e falei com ela assim: *“Esse ano eu vou trabalhar...”*

**- Quem é a Antônia?**

É a coordenadora.

*“Esse ano eu vou trabalhar melhor”.*

Ela falou assim: *“Espero”.*

Eu falei: *“Porque muita reclamação?”.*

Ela falou: *“Não, porque eu vi a correria que você estava eu sei como é, como foi. Eu espero mesmo, você está formada agora, não tem mais aquele sofrimento todo de não ter tempo mais igual ano passado. Não tem tempo para nada e tal... E eu espero mesmo que sua aula seja melhor, cada vez melhor, que é o que todo mundo tenta.”*

E assim conteúdo, conteúdo de sexto ano eu não gosto. É planeta, nosso planeta Terra, todos os planetas, astros e tudo mais. Não é um conteúdo que eu gosto de trabalhar...

**- Mas tem que trabalhar.**

... mas, eu como professora a gente tem que trabalhar. E o que eu faço? Como eu não gosto muito eu assisto programas que fala só sobre planetas, só sobre cometas, só sobre não sei o que. Esses tempos atrás eu ficava até uma hora da manhã assistindo TV Escola, tudo que eu passava que eu via que tava passando programação relacionada ao conteúdo do sexto ano eu fica assistindo, até altas horas da madrugada, e com a minha apostila do lado anotando. Eu sabia que tinha um aluno que ia me perguntar em qualquer momento alguma coisa daquilo. E aí eu tinha que saber, e aí eu ficava lá. Daí estudamos Sistema Solar.

*“Professora o que a gente vai fazer?”*

*“Vamos montar um planetário”.*

*“Vamos montar?”.*

*“Vamos montar”.* – A gente montou, a gente fez... Eles fizeram cartaz, cartazes com os planetas, os nomes e tudo mais. Aí perguntou se a gente podia montar eles com massinha de modelar. Podia montar com massinha de modelar...

*“Vamos montar com massinha de modelar?”.*

*“Vamos!”.* – Ai a escola tem um já pronto, que foi comprado. Aí vêm as fases da lua, porque que a lua é assim e não desse jeito. Movimento de rotação e translação, eles já viram tudo isso lá atrás, mas vamos entender porque isso acontece, vamos fechar a sala e vamos fazer uma atividade. Tudo isso faz com que fique diferente e com que eles consigam lembrar. *“Ai, naquela aula de rotação e translação a professora fez isso”.* Então é aí que acontece, é por isso que corre isso.

**- Dá resultado?**

Dá resultado. Dá com certeza, então cada ano algo melhor a gente vai fazendo e tem que fazer. Não é, ai eu faço porque eu sou boa professora, não é isso, eu faço porque tem que fazer você se habitua tanto a fazer aquilo que vira automático os seus alunos cansam.

**- Ai o que não deu certo, o que você fez que não deu certo aí você...**

Já não faz mais, né? Ou tenta mudar, não é que não faz às vezes, às vezes você não faz outras vezes você...

**- Modifica...**

Muda o jeito de fazer, como, o que usar.

**- E como você aprendeu isso?**

No dia-a-dia. Porque a gente sai da faculdade com impressão de que a gente não sabe nada. Você estudou quatro, cinco anos agora e que... Você viu de tudo. Você viu tudo e de tudo, mas aquele tudo e de tudo, você usa 50%? Né? E depois é o dia-a-dia, que a convivência com outros professores da área, professores de outras disciplinas, com os próprios alunos, que chega também informação que você não tinha, e aí você vai ter que ir atrás para saber o que é aquela informação.

**- É a prática então?**

É a prática, e é o que eu falei quando eu entrei. Lá no Estágio, quando eu fui fazer o Estágio de Ciências eu olhando a professora, eu admirava, como ela falava, como ela conseguia uma pergunta do aluno ela relacionar lá com o conteúdo. Uma reportagem que passou na televisão, com dia-a-dia da gente aqui, e ela conseguia mostrar isso para eles. E eu pensava: *“Eu não consigo fazer isso. Como que eu vou fazer? Como que eu vou assumir a sala dessa professora?”.* E eu não conseguia fazer tudo o que ela faz, só que ela tem trinta

anos que dá aula, vinte anos que dá aula? Quantos anos ela tá na sala de aula? Será que quando ela começou, ela não era como eu sou hoje?

**- É uma preocupação.**

Será que daqui a dez anos eu vou conseguir ser a metade da professora que ela é? Eu tenho essa preocupação, não sei se todo mundo tem. Mas eu tinha, mas eu tenho ainda.

**- É claro que é a experiência que vai...**

É a experiência, é o conhecimento vai construindo, é conhecimento construído.

**- Na prática.**

Na pratica.

**- O que deu certo...**

O que não deu... Porque que não deu? Porque isso dá certo e porque aquilo lá não dá?

**- Tem que refletir então. Não é só fazer.**

Não. Não é só fazer, é analisar. Se fez e deu certo, porque que deu certo? Será que é essa turma, que faz com que de certo e aquela lá não? O que é que tem diferente nessa e naquela.

**- Mas você acha que... Agora pensando no curso agora, esquece que eu fui sua professora, tenta esquecer isso. O curso na questão do conteúdo, você acha que o curso ele te deu... Ajudou em alguma coisa do conteúdo ou quando você foi dar aula você teve que estudar. “Ai não lembro nada do conteúdo”.**

Nossa, ajudou muito.

**- O curso ajuda no conteúdo.**

Com certeza. Eu o que eu te falei... Nós temos afinidades com algumas coisas, e com outras menos, e com outras nenhuma afinidade. Isso é comum ter isso. Então as disciplinas que você tem mais afinidade você sabe mais. Só que nem eu falei, tem conteúdo da disciplina que eu não gosto, aí eu tenho que estudar hoje, mas para ensinar aquilo lá. E os outros que eu tinha facilidade na faculdade, com o professor, com a disciplina é tranquilo. Eu pego a apostila e eu leio, e eu sei o que eu posso fazer para melhorar aquilo que tá ali.

**-E na questão das disciplinas pedagógicas? Não só Estágio, desde lá da Psicologia, das Didáticas. Você acha que teve algum momento, alguma leitura, alguma atividade, alguma coisa que ajudou agora você professora?**

Tudo. Tudo eu uso. Tudo o que eu tinha. Tudo o que os meus professores me davam eu tenho guardado. Eu tenho uma caixa, eu uso tudo.

**- Ajudou?**

Ajuda. Atividade, que a gente fazia na sala, que você me dava, que a Giani me dava, os textos que o Milton dava. O que a professora Bia ensinava na sala em Psicologia. Muita coisa a gente fala, às vezes a gente conversando entre os professores a gente fala: *“Ah, porque eu tinha uma professora que falava que tem que ser feito isso, isso e isso, porque reflete nisso”*. Porque dá resultado. Não é o que eu sei, é o que me ensinaram a fazer daquele jeito, é a minha formação.

**- Então você aproveitou isso.**

Com certeza.

**- Que bom! E quando você entrou na faculdade te perguntaram se você queria ser professora ou não?**

Perguntaram. Todos os professores perguntam.

**- E o que você respondeu?**

Que sim. Que a intenção era ser professora, diferente da maioria dos meus colegas.

**- Ha você tinha claro isso então?**

Tinha. Eu gostava. Eu sempre gostei de sala de aula, sempre admirei meus professores. E eu gosto, eu gosto muito. Todo mundo fala: *“Você vai ser professora a vida toda?”*. Eu espero que sim, eu pretendo.

**- Não tem nenhum problema?**

Não. Não tenho. Infelizmente pouco valorizado, por tudo por todos. Pelos governos, pelas pessoas, pelos pais dos alunos, pelas pessoas que convivem com a gente. A gente comenta muito na escola. É engraçado né? Se tem um evento na escola, chamam todas as autoridades, médicos, advogados... Mas o professor nunca é lembrado num evento desse, nunca é tratado como os outros profissionais são tratados. Porque não? Porque a nossa classe é tão desvalorizada, se é uma classe tão importante, se não a mais importante?

**- É.**

E é isso que entristece, eu falo assim: Até quando vai ser assim? Será que vai ser a vida toda assim? Eu vou trabalhar a vida toda, ser uma pessoa importante na vida dos filhos e os pais não vão dar valor, não vão reconhecer o professor? Não é... Não é ficar falando, dando presente. Não é isso. É saber que o professor é importante na vida do filho. É ajudar o filho em casa pensado... É ensinar ele que ele deve respeito a esse professor.

Esses dias eu falei na sala de aula: *“O professor luta muito para estar aqui e se ele está aqui é porque ele já passou por muita coisa, e ele tem muito conhecimento, mais do que vocês que estão aqui. Um dia vocês vão estar aqui, no consultório médico, vão ser um médico, vão ser advogados, um juiz vão ser o que vocês quiserem mas vocês tem que passar*

por isso aqui. É o professor que está aqui ajudando, é o professor que foi no jardim, no fundamental 1, fundamental 2, no médio é o professor que vai te ensinar na faculdade. Você vai passar pela mão de muitos professores. São eles que vão fazer com que vocês sejam os médicos.”. Porque não dar valor? Porque não respeitar esse profissional? E isso deixa a gente as vezes abatido, abalado na verdade.

**- Você pensa em fazer outra faculdade, abandonar a profissão docente ou não?**

Não. Eu penso em fazer outra faculdade.

**- De que?**

De Pedagogia.

**- A é?**

É.

**- Mas então não vai sair da docência?**

De jeito nenhum.

**- Você tem então, aulas na escola particular de Ciências?**

De Ciências.

**- De manhã?**

De manhã. E tenho uma turma na alfabetização.

**- À tarde?**

À tarde.

**- À noite não?**

À noite não. À noite eu...

**- Mas na escola particular são poucas aulas.**

É... De manhã são... De manhã são 9, 12 aulas.

**- No Estado de Ciências esse ano você não tem?**

Não.

**- E você enfrenta assim algum problema de disciplina assim?**

Não. Aqui?

**- É.**

De jeito nenhum. Não, o mais indisciplinado, para mim não me dá nenhum trabalho. No máximo não quer fazer, e aí você não tem como obrigar o aluno. “*Não faz, só não atrapalha deixa os outros aprender.*” Chamo a atenção uma ou outra vez, a gente não tem problema de indisciplina aqui.

**- E na outra escola? De alfabetização?**

Não também não.



**- São pequenas.**

Assim, as crianças pequenas, tem muito amor, tem muito carinho pela gente. A tia mesmo. Que eles chegam, e beijam, e abraçam.

**- E você dá liberdade...**

E dá flor. Com certeza. E dá flor, e dá presentes. Esses dias eu ganhei uma menininha para por dentro do meu estojo, dentro do envelope escrito, coisa mais linda, com coração. Eu tenho as minhas atividades, as minhas coisas da faculdade que me ajudam muito, e uma caixa com as coisas que eu ganho, as cartinhas, os desenhos.

Eles acabam a atividade e falam assim: *“Tia, me dá uma folha? Do seu caderno”*.

*“Do meu caderno não, porque vai chegar o fim do ano a tia precisa planejar aula, eu vou ter que pegar outro caderno?”*.

Aí eu falo: *“Ah! Então me dá um sulfite?”*.

*“Vai lá no armário da tia e pega”*. – Aí eles vão lá e pegam. Se eu não falar para eles buscarem no armário qualquer coisa mesmo que seja deles eles não pegam.

*“Tia eu posso pegar o meu ábaco? Eu posso pegar tal coisa? Eu posso pegar um copo?”*. – Ai eles vão e pegam.

*“Vai lá e pega a folha lá no armário da tia.”*. – Aí eles vão lá e pegam. Aí pinta, desenha, rabisca e escreve. E aí vem:

*“Tia, para você.”*.

Aí eu falo: *“Aí, então põe o nome.”*. – Ai eles vão lá e põe o nome.

**- Quantos anos que eles têm?**

Sete. Seis. Seis e sete. A relação com os pais também é tranquila. Alguns pais vêm todos os dias na minha porta deixar, conversa: *“Oh, hoje ele não está bem. Hoje ele está meio irritado. Se ele não se sentir bem você me liga?”*

*“Ligo.”*

*“Amanhã ele não vai vir, o lanche tá na geladeira...”*. – É uma relação diferente. Agora tem pai que deixa o filho na escola e vai embora... Ele só leva e busca.

**- E teve... Você encontrou a ajuda de algum professor? Depois de formada, algum colega de profissão te ajudou, ou não precisou disso? Alguém já te criticou? Assim, com colegas de trabalho mesmo, não teve ninguém...**

Não, esses tempos eu tive um elogio. Assim, uma colega minha de trabalho, uma professora de Português, falou: *“Eu admiro muito as provas da Jô. É uma prova muito bem elaborada.”*. – A minha prova tem duas três páginas.

E aí eu falei assim: *“Mas por quê?”*.

*“Você põe o texto na prova, você coloca desenho, você coloca esquema. Os alunos demoram para fazer uma prova dessas”.*

*“Não, não demoram porque eles já estão habituados.”*

E eles sabem...

*“Ai prova de Ciências meu Deus!”*. – Todo mundo fala, todos eles. É a prova mais difícil, mais complicada que tem. Se você não lê você não faz a prova.

**- Mas também põe...**

Coloco de tudo.

**- Questão fácil, difícil você coloca de tudo?**

Fácil, difícil, verdadeiro ou falso, marcar X na incorreta, definir, responder. Responda tal coisa, porque que isso acontece? Desenhe.

**- Mas porque que você faz essa prova assim? Porque você aprendeu? Porque você gosta? Você faz pensando em você?**

Eu faço pensando em todos. Eu faço assim, tem um aluno que se eu fizer a prova só descritiva ele vai responder a prova todinha, ele vai responder mais do que precisa. Tem aluno que ele trava com a prova só descritiva. Tem aluno que ele aprende melhor com nos esquemas, se você coloca a imagem de um crustáceo eu peço para ele colocar as partes, um crustáceo sem nada, ele faz porque ele sabe , tem aluno que já não consegue. Então eu não posso por só uma prova de verdadeiro e falso, só uma prova dissertativa, só uma prova de esquemas, eu não posso, eu tenho que mesclar. Eu tenho que pensar em todos eles e em mim. Eu... Nossa! Uma prova de esquemas para mim, eu tenho uma facilidade enorme. Escrever também eu tenho uma facilidade enorme. E texto, coloco texto: Notícia tal diz que o surto de dengue pode causar isso.

**- Aí faz pergunta sobre isso.**

Ai eu coloco o texto e a interpretação do texto lá em baixo.

**- Mas teve alguma disciplina na graduação que ensinou você fazer isso, ou você que percebeu que dessa forma facilitaria ajudaria, você lembra? Alguma disciplina fala disso ou não?**

O Estágio sempre ajuda muito, o Estágio sempre faz com que a gente tenha uma ideia do que a gente deve fazer. E também tem também a prática. A questão que aluno tem que ler, aluno tem que ler porque se ele não sabe ler ele não sabe escrever, e se ele não sabe escrever não sabe interpretar, não sabe fazer nada. Se tem um texto ele é obrigado a ler, ele chega no vestibular a metade da página é texto.

**- O ENEM pro exemplo.**

Se o aluno não tem o hábito de ler ele chega lá ele se assusta. Porque o professor de Português não põe texto na prova de português. Como que um aluno faz uma prova de Português e não tem um texto para ele ler? Não tem um texto para ele tirar informação. E aí eu me preocupo muito com isso, com a questão leitura dos meus alunos. Os meus professores sempre falaram: *“Tem que ler, você tem que levar textos para a sala, fazer com que os alunos tomem gosto pela leitura”*.

**- Tem razão.**

E esse ano eu tava pensando. Vou começar a buscar artigos, simples, mas artigos relacionados com os conteúdos que a gente tá trabalhando, para trabalhar em sala de aula, para ver a leitura deles, para ver até onde vai essa leitura deles. Tem aluno que pega rapidinho ele lê, tem alunos que se você deixar três dias o texto com ele, três dias ele não deu conta de ler o texto todo.

**- Porque não tem o hábito.**

Porque não tem o hábito. E isso acontece em todas as... Em todas as etapas.

**- E como que os alunos veem a professora Jô? Como você acha que eles... Uma professora brava, uma professora legal?**

Ah, tem todos os tipos de opiniões.

**- Mas qual é mais assim no geral? Como você acha assim...**

Eu acho que eles me veem como uma boa professora, que explica bem, que ensina bem, mas às vezes é muito chata. E eu falo: *“Eu sou chata, e eu tenho que ser chata”*. Às vezes...

**- Mas chata em que sentido?**

Em cobrar, em estar cobrando, estar falando...

**- Exigente.**

E aí a gente se torna chata assim, e às vezes mal humorada, principalmente na primeira aula. Por isso que eu falo, quem tem a primeira aula comigo sempre sofre com meu mau humor de manhã, mas não que eu por isso eu trate mal eles, as vezes eu chego na sala e quase não converso. E eu tinha uma aluna que falava assim para mim, eu passando uma atividade, e ela conversa muito, muito, muito e eu não gosto de muita conversa de manhã. E ela falava, falava, falava: *“Professora não sei o que, não sei o que...”* – com um assunto que não tinha na haver com a escola, com o conteúdo. E falou, e falou, e foi, e eu lá passando a atividade.

**- Dormindo em pé...**

É. Passando atividade, e ela falando e eu escutando. Aí ela olhou para mim e falou: *“Você não vai falar comigo hoje?”*.

Eu falei: *“Camila, pelo amor de Deus! Não agora.”*

*“Mas você tá brava comigo?”*.

*“Não to brava Camila, eu acabei de acordar. E você, já tem quinze minutos que eu estou na sala de aula, tem quinze minutos que você tá falando. Você me perguntou alguma coisa atividade?”*.

*“Não, não perguntei”*.

*“Me pergunta da atividade que eu vou falar com você?”*.

Aí ela: *“Ah, mas você tá muito chata hoje.”*

*“To mesmo, mas já, já eu melhoro”*. – Aí saindo do sétimo, entrei no oitavo. Pronto...

Era outra professora no oitavo ano.

Aí ela passou no corredor e falou: *“Tá vendo como você só é chata comigo? Com os outros alunos eu vi quando você entrou na sala que eles vieram te abraçar e você deixou”*.

Eu falei: *“Não é Camila, você fala muita coisa logo cedo. É muita informação para a minha cabeça”*.

#### **- Relógio Biológico.**

Relógio Biológico somente. E eu sou assim com o meu filho. A gente vem para a escola juntos. A gente sai, ele levanta, eu levanto me arrumo e vem, e ele vem. Tem dia que ele vem quietinho...

#### **- Sem falar nada.**

É. Tem dia que ele começa: *“Nã, nã, nã...”*.

Eu falo: *“Pablo, pelo amor de Deus, agora não, deixa a gente chegar na escola. A hora que a gente entrar na sala aí eu começo a escutar conversa, mas por enquanto não.”*

#### **- Com quantos anos que ele está agora?**

Ele tem onze. E aí ele já sabe:

*“Pablo, pelo amor de Deus”*.

*“Tá bom mãe, não falo mais nada”*. – É até engraçado. Mas assim, é a professora que eles veem, boa professora, explica bem, é brava, é exigente. Mas também é igual eu to te falando, eu sou assim muito amiga deles. Às vezes eu to na sala de aula explicando sistema reprodutor, é... Sistema hormonal, e assim eles perguntam de tudo e eles têm muita tranquilidade de perguntar, mas se ficar uma pergunta que eles não querem fazer na hora da aula, e aí terminou a aula, tocou o sinal, eu to juntando as minhas coisas, chega alguém e fala assim:

*“Professora, eu posso fazer uma pergunta?”*

*“Pode”*.

“*Tal e tal coisa? Porque que acontece? Porque é assim?*”. – E aí às vezes você perde o teu intervalo explicando uma coisa para eles. E aí eles se sentem na liberdade. Eu tinha uma aluna ano passado que ela não podia acabar na minha aula, ela não deixava eu sair, toda vez que eu tava na sala deles ela não deixava eu sair. Qualquer conteúdo que eu tivesse ministrando, ela esperava todo mundo sair da sala para me perguntar. Sempre assim, e você tem que ter a disponibilidade para que eles façam isso.

**- Os seus professores ficavam né? Porque você não pode ficar?**

Pois é, então. Eu tenho aluno que fala: “*Professora, ah mais é muito difícil né ser professor, ganha pouco e é difícil né ensinar todo mundo, fazer com que eles fiquem quietos.*”. Eles têm até a vontade, mas a dificuldade que a gente enfrenta eles sabem disso, desmotiva. Tem um aluno, não sei se é na sala do Marcos, que fala que quer fazer Biologia, mas não quer ser professor, quer fazer Biologia. “*Porque eu gosto de Biologia professora, mas não quero ser professor*”. E aí a gente fica as vezes meio triste, quando fala assim, vai acabar os professores, a gente não acha substituto, a gente não acha ninguém que queria estar na sala de aula.

**- É os alunos estão terminando... Tão terminando a graduação e não estão indo para a sala de aula.**

Não, fazem qualquer outra coisa.

**- E para encerrar, você lembra de mais alguma coisa que você quer falar? Alguma coisa que ficou para trás, alguma coisa importante, ou que não seja importante? Tudo é importante.**

Tudo é importante. Todos né? Todos são importantes, a gente fala de um professor e outro, mas igual você falou... Primeiro ano, professor. Segundo ano tive alguns professores repetidos, lembro que eu já tinha o hábito de estar com eles, e já tinha uma imagem formada. Terceiro ano... Ai! Tem o Milton, o professor de Didática, ele me ensinou horrores, amo ele de paixão, sou apaixonada por ele, e a gente tinha muito contato eu e o Milton também na faculdade, e aí terceiro ano...

**- Mas o que o Milton fazia que te apaixonou assim?**

O conhecimento que ele trás. Né? O jeito que ele fala, a paixão que ele tem, por aquilo que ele sabe, que é ensinar, é fazer... Fazer com que a gente faça. Motiva os alunos, um professor motivado motiva a turma. Agora um professor que chega na sala e não gosta do que faz, que está ali só por estar desmotiva, eu te falei lá no Ensino Médio, no começo eu estudava, mas depois eu vi que não precisava mais. Para que eu vou me desgastar se o professor não cobra? Aí veio a professora Giani, você com as Práticas:

“Olha, se a gente fizer isso dá certo. Pode não dar mas vamos fazer isso”. Textos que a gente trabalhou em sala de aula, que são as didáticas que faz com que a gente tenha noção maior. Porque os outros são conteúdos específicos, se eu for professor eu vou usar, se eu for bióloga eu também vou usar, então aquilo lá eu tenho que aprender. Para quem gosta, quem já tinha intenção de ser professor e gosta da docência, estudava tudo aquilo mas quando chegava nas Didáticas estudava o dobro. Estudava para a Didática do Milton. O Estágio das professoras. O Estágio lá em Biologia do João. Então tem os professores que fazem com que a gente se sinta motivada a aprender aquilo e transformar aquilo lá na escola em conhecimento prático. Você usar aquilo...

**- Resultados não é?**

É. Usar o que aprendeu hoje na sua profissão. E não sei se todos, a maioria, é que nem eu falei na graduação, poucos eu tive problema. Uma, duas, sei lá... Acho que uma só.

**- Que bom.**

Mas todos os meus professores, uns mais, outros menos. Tanto que tem uns que até hoje eu não consigo esquecer, tem professor que a gente tá sempre... Manda email, pede, pergunta: “Professor me ajuda nisso? O que eu posso fazer?”. Que nem a gente estava conversando né? “Que bom que você ainda tal, como professora”. Tem sempre, eu sei que sempre que eu precisar professora tal vai me ajudar. Então é bom ter isso.

Eu tenho aluno que foi aluno meu lá no Estágio, esses dias fim do ano, um alunos desses prestou vestibular no segundo ano, ele tava no segundo ano, passou.

“Ai, não posso entrar na faculdade professora, eu to no segundo ano, ainda vou fazer o terceiro” - Ai a gente sentou e ficou horas conversando eu e ele, e ele é aluno público, dá escola pública - “Não sei o que eu faço ano que vem professora, não sei se eu vou para a escola particular e faço um bom terceiro ano, não sei se eu fico aqui e mantenho as cotas lá do ENEM, não sei. Mas tem o resultado da faculdade também, eu passei...” - Ele ficou em sexto lugar, passou em três parece “O que eu faço?”.

Eu falei: *Juliano, entra com recuso, você passou é porque você pode estar lá*”.

“Mas a lei mudou”.

“Entra com recuso, tudo tem um brecha. Tudo você consegue basta você correr atrás. Sua irmã faz Direito, pede para ela te ajudar. Vê alguém que tem mais conhecimento que a gente, corre atrás”.

Aí a mãe dele chegou: “Vamos então”.

Eu falei: “Estava falando com o Juliano, conversa com a sua menina e vê o que vocês podem fazer e vai atrás fazer com que o Juliano consiga entrar na faculdade, entrar na

*graduação Ele passou, passou muito bem colocado, ele é um aluno bom, vai ficar um ano aqui na escola fazendo o que aqui se ele pode estar lá.”*

*“Ai! Você acha bom?”.*

*“Eu acho ótimo. Tem que correr atrás, tem que fazer com que isso aconteça. Se ele conseguiu é mérito dele. Escola pública, segundo ano, passar bem colocado assim? Escolhe qual você quer fazer e escolhe atrás.”.* – Entrou com recurso e ele está estudando, conseguiu. Ele está fazendo Relações Internacionais, ele passou e não gostava de Biologia, ele não conseguiu tirar nota nas provas.

Ele falava assim: *“Professora, eu estudo muito, mas eu não gosto. Eu gosto de você, eu gosto da professora Cinara, mas eu não consigo, eu não gosto de Biologia. Eu gosto de letras, eu gosto de Espanhol, eu gosto de Literatura”.* – Ele falava para mim.

*“Cada um tem um gosto, eu não posso te julgar por isso a gente tenta mais fazer o máximo para agradar vocês. Não posso fazer nada.”.* – E aí ele passou Letras, na UFRJ, e passou na Federal e na UEMS eu acho. Eu não sei se ele está fazendo... Acho que ele está fazendo relações internacionais na Federal.

**- Que beleza hein? Essa é a parte boa de ser professora?**

Essa é a parte boa.

**-Então vamos parar por hoje? Eu vou avisando que eu não vou te dar sossego ainda? Mas aí acho que eu já tenho bastante coisa. (...)**

**Karina**

**Então assim, vamos deixar claro o seguinte, a hora que você quiser parar, você para. A hora que você tiver que fazer almoço ou o neném acordar, aí a gente marca uma outra hora tá?**

Uhum...

**Não se preocupa com isso, a hora que você tiver cansada. Qualquer coisa aí você resolve, o horário é seu, eu to a disposição. Aí como eu falei no primeiro momento você fala o que você quiser, aí depois eu vou direcionar. Depois, ou outro encontro eu direciono mais. Aí eu falo: Quero que você fala mais disso. Tá?**

Uhum...

**Então agora... Aí como eu vou te chamar de agora em diante? Pensou num nome ou depois você pensa?**

Complicado...

**Não... Então depois você pensa, por enquanto... Fala para mim então um pouquinho, como que era na sua casa, como que era a tua mãe ou como você entrou na escola. Como que foi? Você lembra alguma coisa disso?**

Sim, é... Eu morei no Caiadão, que é um sítio ali para baixo. Mais longinho um pouquinho, e aí a gente, eu e meu irmão mais ou menos um ano de diferença sempre ia junto, ia sempre acompanhada com ele. A gente estudava num colégio municipal, Sônia Paiva aqui, aí fiz do pré até a quarta série lá. Assim, no prézinho eu era a melhor aluna, fazia tudo certinho, fazia os desenhos né? Puxa saco do professor, tudo tranquilo, faceiro então tinha aquelas coisas feias, o pessoal achava lindo e eu achava que eu fazia as coisas mais lindas, então... Prézinho, primeira série, ixi, eu era excelente aluna. Na segunda, terceira e quarta eu acho que eu já me sentia um pouco mais excluída na sala, então eu não conseguia ter aquele destaque dentro da sala eu falei: Ah, porque que eu vou me esforçar? A professora não dava moral assim, não de alguma forma eu acho que eu me senti um pouco excluída. Então aí eu começava... A professora passava no quadro, em vez de eu copiar tudo eu copiava um pedaço, pulava e copiava outro, pulava e copiava outro e assim ia. E o pior é que ninguém descobriu, você viu como ninguém prestava atenção? Ninguém descobriu que eu fazia isso, então eu fiz isso na segunda, fiz isso na terceira, só que eu ainda tirava boas notas. Não me afetou, então eu ia fazendo as malandragens, mas ninguém descobria, então eu falei: *Ah, ninguém presta atenção.* Aí terceira série ainda da mesma forma,

**deixa eu só escutar (...)**



Aí na terceira série da mesma fora, o professor não dava muita moral nas alunas, aí tinha as meninhas lá da frente, aí eu já sentava mais no fundo, porque eu era maior que as outras né, então me colocavam para o fundo e eu não gostava, eu gostava de ficar na frente porque né... Aí foi a raiva. Ninguém liga para mim, o professor não está nem aí, tal... A mãe confiava que eu fazia né, sempre pegava os cadernos em casa, ninguém ligou continuava a mesma coisa copiava um pedaço, pulava e tal e não sei o que... Só que as coisas foram ficando mais difícil né? Então, já não vinha os 9 e Dez, começou a cair, aí falou: Ué? O que tá acontecendo com essa gurria? Aí onde foram descobrindo, tal, mas já não fiquei uma boa aluna, fiquei com uma má imagem né? Não era muito de conversar. Quarta série da mesma forma aí, me subestimava, me subestimava, e eu: Caramba! Uma vez me chamaram lá para fazer uma conta na lousa, de Matemática e todo mundo ficava nos dedinhos, e eu não já com o costume de ficar estudando em casa e de ver o meu pai como ele fazia, então eu fazia na cabeça e depois colocava o resultado. E a professora chamou lá achando que eu não ia dar conta, com o jeitinho dela, e aí fiz o negócio lá sem contar nada e ela ficou meio: Tá vendo gente? Aí levantou a minha moral em sala e foi, foi, foi, mas eu não lembro exatamente como progrediu mas eu reanimei um pouco para estudar, comecei a ser notada novamente e foi. Mas tudo bem, quando eu entrei no ginásio, só que esse ensino fundamental até a quarta série eu senti um pouco preferência dos professores por algumas pessoas, então eu acabei ficando meio recolhida. Eu já tinha dificuldade de conversar, eu não sou muito de falaz, sou meio tímida, então foi um recolhimento naquela época. Quando eu vim para o ginásio, quinta, sexta, sétima e oitava. Na quinta eu ainda comecei meio sem me destacar muito, e depois no meio do ano depois, eu fiquei uma vermelha no boletim pela primeira vez, levei um chacoalhão em casa que aí eu inverti o jogo, voltei a ser a melhor aluna da sala, queria ser líder de sala, voltei a ser o que eu tinha começado a ser... E aí foi, quinta, sexta, sétima, oitava eu sempre estava no topo. Considerada a CDF, eu ensinava os alunos, eu ajudava eles, se estavam com dificuldade, eu ia lá ajudava, sempre que tinha uma confusão aí dentro da sala eu que tava lá no meio, mesmo tímida... Eu ficava vermelha até para responder um presente na sala de aula mas eu tava ali do meu jeitinho.

Aí primeiro ano, segundo e terceiro da mesma forma, eu vinha... Só que eu vinha num outro período e eu ensinava Matemática para os alunos que tinham dificuldades. Eu estudava de manhã e no período da tarde eu ia lá e ensinava para três, quatro. A professora falava: *oh, você não quer me ajudar? Tem uns alunos que estão com dificuldade.* Então tinha esse projetinho, eu ia lá e ajudava. Então era legal quando os meus colegas falavam: *oh, tirei Dez! Nota boa e tal, e não sei o que.* Aí eu ficava faceira, porque eu passava a tarde para explicar,

tem gente que tinha muita dificuldade. Aí eu falava: *Meus Deus, como tem tanta dificuldade?* Aquela noção que nem todo mundo tem, aí as pessoas conseguiam. Faceira da vida e tal, mas foi assim né, a melhor aluna... Só que a melhor aluna assim eu via, meus alunos, meus amiguinhos eram muito fraquinhos. Eles não tinham vontade de estudar, não ligavam para estudar. Então você via que tinha aquela dificuldade, mas não corria atrás para mudar. Então eu acabava tirando Dez numa situação que as provas acabavam sendo fáceis para tentar igualar um pouco, mas os alunos ficavam com nota muito baixa. E eu ficava no pique, sem fazer muito esforço, então ao mesmo tempo você via que era uma ilusão só Dez, Dez, Dez, Dez, mas e aí? Tinha aquela, como se diz? Desculpa falar assim, mas tinha aquela... A pobreza do ensino público que a gente acaba tendo aí, porque o professor para tentar contornar uma situação acaba levando as coisas na maciota para não ter maiores problemas, e a gente ia, tirava Dez sem esforço sem nada, e eu tinha uma fama quando na realidade se eu fosse estudar talvez em outro lugar não teria tanta fama assim, mas enfim, até quando foi para...

**- Era aqui em Itaporã?**

Era aqui em Itaporã. Quando cheguei né, pro terceiro ano eu fui fazendo complemento de cursinho lá em Dourados então a gente já tinha já um perfil de professor diferente. Era então um pessoal mais dinâmico, porque aqui o pessoal não é, não via né? Porque os nossos professores já eram mais antigos, então tava acomodado, tudo aquela situação que você acaba conhecendo né? E... Aí aquilo foi me animando: *Ai que legal um professor diferente...* Mas eu nunca tinha a ideia de querer ser professora, isso não passava pela minha cabeça...

**-Nem quando você dava aula para os amigos?**

Não, nem quando isso... Não, Deus me livre ser professora, porque eu não tinha o perfil, não tinha jeito. Porque eu falava muito baixo, eu não conseguia nem exaltar a voz para falar e ali era três, quatro alunos então eu conseguia, mas pensar em uma sala de trinta, quarenta você não dá conta né? Porque meus seminários sempre era vermelhinha e tal, eu posso dizer que comparando... Às vezes eu olho os meus alunos hoje, eu lembro que eu era um pouquinho mais dinâmica, eu tentava gesticular e tudo, falar... Mas sempre gaguejando e tal, querendo soltar, soltar o que estava preso aqui dentro. Mas aí: *Eu não vou fazer, eu não vou fazer, eu não vou fazer...* E quando você pega a lista de vestibular aí você fala: *o que eu vou fazer?* Na época não tinha tanto curso né? Ainda mesmo eu querendo fazer enfermagem, medicina, fisioterapia, qualquer outro curso, outra coisa, prestei vestibular para Biologia na UEMS e na Federal né?

**- Nem tentou os outros?**

Nem tentei os outros porque acabei desistindo depois da Enfermagem, não sei o que eu vi, e falei: *Não, não quero isso não*. Vou fazer Biologia, mas depois vou fazer cursinho mais para Medicina. Aquelas histórias de quem não sabe se vai passar, aí fala: *eu não queria isso mesmo...* E vai desdenhando, ah eu não sei, a gente às vezes fala isso e se for interpretar não sabe nem o que tá falando, às vezes é porque quer desdenhar porque tem medo de não passar. Aí passei nas duas né, na UEMS eu passei primeiro tal, 11º lugar, mas foi o vestibular que saiu o resultado primeiro, aí eu comecei a estudar lá, só que lá era Licenciatura e na Federal era Bacharel, eu queria Bacharel, Bacharel, Bacharel...

**- Mas na Federal era diurno?**

Diurno, é integral. Aí depois saiu a segunda chamada que eu passei na Federal, mas eu já tinha um mês na UEMS. Aí comecei há estudar um pouco na Federal e aí fiquei na UEMS, só que na UEMS eu já tinha começado a fazer projeto com o Professor Yzel, já tinha começado a me enganchar e estava achando interessante, estava aprendendo lá dentro, estava achando legal. Aí, mas a Federal tinha nome. Não, e o pessoal gostava de ficar opinando na vida dos outros: *Vai para a Federal, vai para a Federal*. Mas eu já estava gostando do negócio, aí eu estudei ainda uma semana na Federal... Estudava então de noite e de manhã para ver como é que é né? Eu não achei nada de diferente e iam entrar em greve ainda, e tava faltando professor ainda e ficava naquela: *Vão entrar! Não vão entrar em greve...* Daí às vezes a gente ficava lá parado, eu falei: *O que? Eu vou correr o risco de ficar aqui...* Aí que eu fui entender que Bacharel não podia dar aula, mas que Licenciatura podia fazer a mesma coisa e tal, não sei o que... Falei: *Vou ficar por aqui mesmo*.

Cancelei matrícula tal e fui. Aí mais ou menos para o meio do ano, depois das férias do meio do ano o professor do outro colégio aqui de baixo, ele ganhou licença prêmio e saiu. Aí na loucura atrás de professor, professor, aí a minha ex-diretora ligou para mim, desse colégio que eu estudava e falou para eu dar aula, só que eu já estava na Iniciação Científica sem bolsa com o Yzel.

**-No primeiro ano?**

No primeiro ano, e aí tinha as coletas tudo, tinha que cumprir carga horária no Gás lab, que era Gás lab na época, mas eu falei: *to precisando de dinheiro vou para a sala de aula*. Então eu recém tinha começado 18 anos. Peguei quinta, sexta, sétima e oitava.

**- Ciências?**

Ciências, de manhã, aquela expectativa e tal, e era para eu ficar acho que de agosto até dezembro. Eu fiquei só agosto, não aguentei o pique. Não aguentei porque eu chegava à noite super cansada para as aulas, porque eu me esgotava porque eu não tinha aquela noção assim,

como que eu vou lidar com trinta, trinta e cinco alunos, com energia danada de manhã. Então aquelas... Eu tinha uma sexta série que a molecada era barra pesada, jogava as cadeiras e “pá”, e “tá”, e aquilo você... Aí, eu só sabia gritar, porque tinha professora que só gritava. Então eu só gritava: *Fica quieto! Eu vou mandar você para a diretoria!* Eu tava parecendo uma louca histérica gritando com os alunos. Porque de faculdade eu não tinha noção do que seria professor, então eu fui pegando dos meus professores... Só que eu peguei aqueles que gritavam... Porque aí eu falava, bom tinha uma solução, porque uma pessoa que já tem experiência, já é mais velha, tem uma postura. Então você lembra daquelas professoras sargentonas assim, que conseguiam fazer as crianças ficar quietas. Eu não, eu era menininha, então eu tenho cara de novinha, o pessoal acha que eu sou super novinha. E você entra lá, você é mais novinha ainda. O pessoal ia fazer bochecho perguntava cadê a professora, então a molecada não achava nada de...

**- Não tinha cara de professora?**

Não. *O que ela tá fazendo aí? É substituta!* Então o pessoal não respeitava muito. Mas tinha salas que você conseguia tocar os alunos, que os alunos eram mais calmos, então como eu não tinha... Não conseguia falar demais, até porque eu ficava rouca das outras que eu não sabia controlar a minha voz, eu gritava para conseguir... Eu tentava explicar gritando, falando dos vegetais e: *NÃO SEI O QUE, NÃO SEI O QUE!!!* Gritando e ninguém nem escutando, ninguém nem aí. E um empurrando aqui, e outro lá, e eu tentando abrir a cabeça e enfiar alguma coisa.

Mas tinha sala que eu percebi que era diferente, porque eu conseguia sentar do lado do aluno, conversar com ele, e entender o problema dele, não era nem explicar o conteúdo, só o fato de: *Oi, o que foi com você? Porque você está assim hoje?* E aí eu consegui acessar esses alunos, fazer um trabalho que talvez outros professores não faziam. E foi, foi... Então numas salas eu fui conquistando, mas as outras meio que era bagunceira, aquilo ia me deixando doida porque eu chegava à noite e ainda tinha... Já que não vai aparecer mais eu vou falar, o nome dos colegas. Chegava à aula da Professora Maria Helena, que ela tinha todo sotaquesinho e tal, eu não aguentava escutar a aquele sotaque a noite porque eu passava o dia inteiro escutando gritos e gritando. Gritos e gritando. Aí eu comecei a sentar no fundo já e aquilo, eu não via a hora de passar, de chegar 10 horas para poder pegar o ônibus...

**- E cansada?**

Cansada, e aquilo foi me dando dor de cabeça, dor de cabeça. E de vez em quando tinha que cumprir, o estágio. A tarde tinha que tá cedo... Cedo, à tarde e à noite, você não dormia. Para quem veio... De berço aqui tranquilo né? Eu falei: *Ah, não vai dar, não vai dar,*

*não vai dar.* E deu um mês eu falei: *ah, vou sair! Arruma outra, fico o tempo que for necessário mas arruma outra. Eu não aguentei o pique, não deu certo, não gostei de dar aula, não sei o que.* Porque eu acho que eu tava até dando confusão, problema né, porque todo dia eu mandava um para a diretoria, não dava conta do moleque, eu mandava para a coordenação. E aí... O professor tem que resolver, não tem que ficar jogando para os outros né? Então eu acabei saindo, quando eu fui o ultimo dia, duas salas compraram flores para mim, fizeram uma festa e foi aquele amor, aquela coisa e eu ó... Faceira, conquistei alguma coisa né? Fiz algo diferente, porque ensinar eu acho que eu acabei não ensinando é nada. A gente acha né, sempre alguma coisa a gente ensina de conteúdo, mas acho que eu passei mais um calor humano.

E aí larguei tudo, tal, e foi... Eu fui voltar para a sala de aula nos Estágios, nem substituição nem nada. Eu continuei... Foi só projeto, vivia com projeto com as coletas, Pantanal pra cá e pra lá. Então aquilo era a minha vida. Adorava! Escrever relatório eu me concentrava e escrevia. Eu gostava de ficar fechada ali no computador e tal, estar fechado no laboratório, em campo, essas coisas assim, mas contato com o ser humano, de conversa, de explicar eu não gostava muito não. Até na faculdade quando foi vindo os seminários tudo a gente começa a ser soltar. Você vê que tem gente que é bem desenvolvido para falar e tudo, e aí você vai ficar por baixo, você tentar falar, mas volta e meia sempre dá uma olhadinha, uma gaguejadinha, um branquinho aqui e um branco ali. Mas assim foi na graduação, foi, foi, foi... Aí nos Estágios, no terceiro ano que tinha Estágio. Não, teve o Estágio de Psicologia, mas era só observar, no primeiro ano, aí foi tranquilo, até, escrevi um relatório até legal. Mas o Estágio do terceiro ano, que foi no ensino fundamental, já foi no colégio que eu estudava. Porque quando eu dei aula foi em outro colégio, então era um território novo, pessoa nova, aí eu fui fazer Estágio onde eu já conhecia, com uma ex professora minha, aí eu já me senti em casa, e aí observando, primeiro você observa a clientela, depois você vai, então até que dei aulas legais, a professora quis ficar ali dentro, ela foi minha professora então ela quis assistir aula, por normalmente os professores somem, né?

**- Uhum...**

Não querem nem saber. To de folga! E ali, foi legal, dava minha aula, então como eu tinha preparado, leva experiência tudo... Então era tudo novo, então a molecada ficava gamada em sair da rotina. Foi legal! No quarto ano que foi ensino...

**- Médio.**

-Médio, eu fiz uns Estágios à noite então peguei uma clientela barra pesada, uns brutamontes, que durante... Que eu tava observando eles brigaram, um com o outro, jogaram

mesa e tal, e no momento que a professora saiu ficou só eu lá observando, então dá uma assustadinha, mas dei uma aula legal. Os dias de aula que a gente deu ainda foi, foi bom também, só que ainda nada tranquilo, porque quando eu tava no meio da graduação de Biologia eu passei no vestibular para Fisioterapia. Mudei de situação, porque era o que eu sempre queria fazer, e tentei contornar, porque enfermagem, medicina e tudo, porque o meu irmão já estava na particular fazendo Direito, eu falei: *Eu não vou fazer isso com o meu pai.* Tava difícil de pagar, então se eu tenho condições de pagar, to indo bem, eu vou indo. Aí então surgiu aquele PROUNI, e o meu namorado na época que fazia Biologia também, ele era da primeira turma, ele sofreu um acidente e tava doido para fazer mestrado. Sofreu um acidente e tal, quebrou a clavícula e aí não tinha mais como ele prestar prova e tal, ia atrasar muito, e o pai dele abriu uma farmácia aqui e: *não faz a Farmácia.* Então ele também se bandiou no último ano, terminou a faculdade, mas ele já tinha prestado vestibular para começar a outra. Ele não é besta e fica: *mé mé mé, faz e tal!* Para ficar mais próximo né?

**- E você perto né?**

Eu falei: *Ah, se eu ganhar bolsa porque não?* Aí tá, conseguiu 50% da bolsa, eu falei: *não vou desperdiçar.*

Meu pai falou, porque meu pai era assim:  *você não vai conseguir!* Que ele não tinha assim... Não incentivava: - *Legal, faz, tenta que você consegue!*

Não: - *Você não vai conseguir, para que você tá fazendo isso?*

Ele te joga no chão para ver se você levanta, se você não levantar aí ele fica mais bravo ainda. Não é aquele que deixa não, ele excomunga mais ainda, porque ele já fala isso para você subir. Método do desespero para ver se você levanta né? Ele: *Depois você faz isso, vai começar a fazer agora?*

**- Você estava em qual ano?**

Eu estava começando o terceiro e comecei o primeiro na UNIGRAN, aí continuei com os projetos. Então, era integral só que eu eliminei algumas disciplinas. Então eu levantava cedo e ia para UNIGRAN, aí terminava na UNIGRAN, às vezes ia para o transbordo. Do transbordo pegava outro ônibus e ia para a UEMS, aí ficava lá no Estágio da Iniciação Científica, e continuava a noite lá já nem ficava à noite lá, já nem ia embora. Então eu levava sempre roupa, comida, tudo as coisas aí já ficava lá. Ai eu vinha, depois para cá dormia e fazia o mesmo trajeto. Porque aqui em Itaporã, nessa época ninguém vivia aqui né? Tanto que depois as pessoas ficavam, quem é você? Porque cidade pequena todo mundo conhece né? Mas fiquei seis anos sem ninguém me conhecer aqui. Porque deu quatro de Biologia, mais quatro, mas no meio, fiquei seis anos em uma faculdade. E aí foi, só que daí depois que eu

terminei Biologia, ai eu falei: *Bom de onde vai vir minha fonte de renda? Não tenho mais bolsa, to estudando, tem que pagar... Não tem bolsa de iniciação científica.* Eu tinha 50% da bolsa da UNIGRAN, mas ainda eram 300 reais, para pagar. O pai nunca negou dinheiro, mas ele nunca foi aquele de falar: *Você precisa? Toma.* E ele procura deixar a gente buscar alternativas. Ai eu falei: *Ah, vou entregar o meu currículo lá na escola.* Vou voltar para a escola. Aí fui lá, e tal... Aí a diretora falou: *Olha, melhor deixar, porque já tá aqui e tal, mas se pintar a oportunidade eu te chamo.* Ai abriu uma sala, e ela me ligou, era para dar aula para o EJA, uma sala só. Eu falei: *Opa, tô dentro!* Três aulas por semana e tal, faceira, Vou conseguir me organizar e tal... Aí preparei uma aula daquelas.

#### **- À noite?**

À noite, chegou lá, três alunos, aí eu falei: Essa sala vai fechar. Mas dei uma aula assim, eu sentia nervosismo de estar ali com aquela responsabilidade e toda, porque antes você não se sentia tão responsável, tava ali fazendo o Estágio, e tava ali... E eu volto para a sala, e estou lá com aqueles três alunos que fazia tempo que não estudavam, que eu não sabia se estavam compreendendo a minha linguagem, porque eu vinha com toda aquela linguagem científica, porque só lia relatório científico, então a minha linguagem era outra. Não consegui! Primeiro porque sai realmente, era uma outra linguagem, aí dei aula e tal, ai eu falei: *Vou fazer uns desenhos aqui..* Foi legal! Você via assim o espanto deles por não estar me entendendo, muito tempo fora da escola, foi aí que... Outra aula de Química, outra de Química... Uma de Ciências e três salas de Química.

Ai fui eu, estudava, estudava, estudava, estuda, porque aula de Química, e fazia tempo que eu tava distante disso. Tinha a Química da faculdade, mas primeiro ano, segundo ano e tal. Ai dei aula tranquila assim, o povo foi gostando de mim, eu consegui estar acessando eles de uma forma mais carinhosa.

#### **- Tudo do EJA?**

Não, Química era do Ensino Médio normal, aí eu... A afinidade que eu conseguia era porque, às vezes eu conversava com eles, eu direcionava um olhar, direcionava um sorriso, que as vezes isso eles não conseguem porque a professora já está acostumada com eles e realmente no dia-a-dia acabam transformando né? Só que eu tive muito problema com disciplina porque no Ensino Médio a molecada é horrível, tinha uma ultimas aulas...

#### **- Era noturno?**

Noturno. Toda essa minha trajetória é noturno, tirando lá quando... Logo a primeira vez que eu dei aula, de um mês lá, que foi diurno. Então a molecada fumava, era a aquele povo bem barra pesada, então... Eles não estavam nem aí: *A professora é bonitinha eu vou*

*assistir*. Mas tentava chamar atenção fazendo bagunça, para ver se eu ficava brigando, para ver se eu ficava chamando atenção.

**- Para ver se você estourava né?**

É, mas quando eles não vinham, a aula era legal, eu vi que era produtivo, eram raras as vezes que eu não saia feliz: *Não, consegui!* Mas não era fácil, porque tinham... Ao mesmo tempo que tinha esses meninos que tavam para bagunçar só, tinha gente com grande dificuldade de aprendizagem, aluno da APAE que tem um pouquinho mais socialização mas ia à noite, e aí com a bagunça fica nervoso, e não faz mais... Só revela que Ele não revela, que ele não faz, simplesmente perde o contato e tudo e tal... E até eu entender a situação o histórico do aluno né? Para quem tá assim recém começando não é fácil. E de tudo né? Aquela meninada que tava doida para passar um batom e tirar a roupa para sair logo.

E foi... Tentando entender, eu não... Meu trabalho eu senti que não era muito, tão bom, mas eu não tive reclamação, se reclamavam com a diretora não chegava até mim, mas eu acho que eles não reclamavam de mim porque eu não castigava na nota, então não vinha tão ruim, mesmo durante a prova eu sentava do lado e explicava como que era para fazer, na hora da prova ali. Porque acho que eu me sentia meio falha na hora da explicação por causa, que eu não conseguia controlar a bagunça ou então eu não sabia se o aluno estava me entendendo, ou eu não sabia se tava me entendendo, você olha depois para os rostos e os rostos estão olhando lá para cima, aí você olha e não ê, você não sabe se a pessoa está te entendendo. E aí você não consegue entender os alunos e fala: *Poxa, não estão prestando atenção. Não estou ensinando certo. Você não imagina que é porque estão pensando no trabalho do dia, pensando na festa. Você acha que: Bom, eu não to acessando esses alunos, o problema é meu né? Eu não to conseguindo.*

E fui tentando, e tentando e tentando e aí fica meio complicado porque você é novata, no meio de um corpo professores tudo já... Que já se sentem donos de lá. Mas, como minhas notas ficavam tudo na média acabavam não vindo tão vermelhas, até porque eu ficava preocupada e eu sempre dava uma ajudinha ali na hora, ai você fala: *Bom, eu que ajudei, mas a pessoa fez.* Não tem como dar uma nota vermelha, mesmo a pessoa não sabendo a gente conseguiu fazer. Então ficava uma nota 6.0, 7.0 então acho que por isso que ninguém me chama atenção, só vinham atrás dos professores que tinha uma nota 2.0, 3.0, 4.0... O pessoal gosta de mostrar: *Você não vai dar conta, você vai reprovar.* O professor mais antigo gosta disso. E tá, o segundo ano que eu fui dar aulas eu já peguei mais aulas.

**- Você estava fazendo ainda faculdade?**



Tava. Tava na faculdade ainda de Fisioterapia. Fui para o ultimo ano, aí ficou mais difícil porque era os estágios, então faculdade pegava mais né? E lidando com o ser humano é diferente de estar lidando com o peixinho, até emocionalmente, então a gente começou a ir para a UTI, aí você vê paciente que acabou morrendo, por outras complicações, além do mais, eu falei: *eu tava cuidando desse paciente*, você cria um afeto e tal. E aí pesado o estudo lá e a escola. Só que mesmo assim, como eu tinha que dar conta da escola, eu acabava estudando mais para a escola, eu me via lá, as responsabilidades de fazer prova, corrigir prova, preparar aula, porque eu tinha que estar lá dentro, do que cantando os livros lá para estudar de Fisioterapia. Eu me pegava assim, por que: *Ah, você faz o procedimento você sabe qual que é*. Mas sempre tinha discussão. Porque o efeito Fisiológico disso, daquilo e tal? Eu utilizava o básico que eu sabia, eu não aprofundava, mas para discussão tava bom. Mas eu percebi que tava pobre a minha discussão, mas as notas sempre foram boas, eu fui empurrando com a barriga, não ligo mais, eu falo daquela responsabilidade.

E aí foi pegando mais aulas, eu já me senti um pouco mais da área né? Então eu já me senti: *Pô to aqui, já não sou mais a novata*. Você via que tinha gente entrando, com aquele mesmo olharzinho.

(toque do celular)

Você quer parar para atender?

- Não.

Aquele mesmo olharzinho seu de: E agora o que eu to fazendo aqui, né? Aí você já se sentia: eu já passei por essa fase e tal... Só que o bom é que ali naquela escola, a direção daquela época é a mesma de hoje, era bom que durante os conselhos o pessoal citava assim aluninho, conversava. Tinha essa de querer resolver os problemas gerais né? Particulares ela nunca chegou a falar: Você tá pecando nisso, nisso e nisso. Chega na reunião e falava: tem gente fazendo isso, tem gente fazendo aquilo. Você não sabe se é para você ou se não é.

É... Começaram a implantar um projeto para discutir alguns teóricos né? A gente acabava voltando a estudar a História da Educação, voltava a estudar aqueles... Ah, agora me fugiu o nome dos teóricos. A gente voltou a estudar vários por incentivo da coordenadora pedagógica. Talvez você conheça a Cecília, mas agora eu não lembro o sobrenome dela para te falar, que ela é professora da UNIGRAN, mas já fez algumas coisas na UEMS ou na federal, então ela já tinha essa iniciativa de... E a Ilderce também, tinha iniciativa de estudar e a gente tinha que fazer esse relatório. A gente falava: *Poxa vida, a gente já tem que preparar aula, tem que ficar lendo apostila de relatório no sábado*. Sábado de reposição a gente tinha que estudar né? Ir lá estar discutindo o que era melhor, o que não era melhor, o que tá escrito

aqui a gente não consegue praticar, então tinha toda aquela discussão, a mesma discussão da faculdade, mas como eu vou fazer isso se na realidade e a prática é outra? Então ficava discutindo. Mas por mais que a gente não enxergasse que tinha alguma influência na sala acabava melhorando em alguma coisa sem a gente perceber.

E aí foi, cada ano eu fui me sentindo mais firme, só que no terceiro ano que eu tava dando aula, a escola entrou em aí a gente saiu do prédio e foi para a Casa Betânia. A Casa Betânia, ela tem umas salas do tamanho que tá aqui, da minha varanda, várias salas assim... Então para a gente conseguir colocar os alunos colocava uma lona no meio, enchia de cadeira aqui, enchiam de cadeira ali, uns quadros. Aí tinha uma turma que ia lá embaixo do pé de manga. Aqueles quadrinhos pequenininhos, aquelas canetas que não funcionam, aqueles giz que não vai... Aqueles pequenininhos de criança. Então ficou salas divididas, outros embaixo na grama, outros no sereno. Não tinha cobertura de baixo do pé de manga, mas era muito escuro, então ficou assim. E ali foi onde que eu tive que rebolar porque, acho que ali foi um salto para tentar ser dinâmica. Então você tá aqui com uma turma e o outro professor tá ali com outra turma, você grita o outro grita. Então fica difícil, então a gente começou:

*Oh, eu preciso explicar, hoje eu preciso.*

*Então eu tá vamos manear, vou passar só atividade.*

**- Ah, então você entrava em acordo com outro professor?**

Com outro professor, mesmo assim debaixo da lona, passava papel pra cá, e jogava para lá. "Professora, aquele moleque lá da outra sala, e tal". Então a gente teve que rebolar assim, a gente aprendeu muito tanto quadro docente. E aí tem aquela questão, o outro professor tá escutando a minha aula, ele não sabe do que eu to falando, mas ele tá escutando a minha aula. Então você começa...

**- Você tinha mais cuidado.**

É, cuidado com... Como você abordar o aluno, como você vai explicar e tal... E aí você passa a se corrigir em algumas coisas, e você aprende a compreender mais o aluno. Porque, quem vai conseguir estudar numa situação daquela? Virou como antigamente, metade do lado de cá, metade do lado de lá. Tinha isso, tinha vezes que estourava a lâmpada então juntava tudo e ficava quatro salas numa sala só.

**- Gente!**

E às vezes você sentava em grupo, você tinha que inventar. Às vezes não tinha quadro e aí eles falavam: *Poxa os alunos, eles não trazem os livros. Como que eu vou dar uma aula que eu preciso passar um texto no quadro.* Aí fica aquela situação, você vai ditar como? Como você vai ditar se o outro tá falando do outro lado.

**- Então esse foi o seu Estágio?**

Foi, esse foi o Estágio.

**- Ai você aprendeu...**

Eu já tinha segurança de não se sentir novata, não me sentir estranha né? E aí você tinha aquele pessoal te observando ali e tal, só que eu tinha minhas aulas de Ciências, mas a maioria era química. E química do segundo ano, que é Físico-química que eu considero mais difícil. Então eu... NOSSA! Eu ficava lá estudando, passava a tarde inteira para resolver o exercício... E eu dei aula de cursinho também né? Vinham uns exercícios que pelo amor de Deus, na apostila. Eu pegava na internet e procurava e lia, passava a tarde inteira fazendo, chegava lá à noite, às vezes você fazia, fazia... O aluno olhava assim, eu conseguia fazer... Ai falava assim: mas bom, é até compreensível, você passava uma tarde inteira, o aluno não vai pegar aquilo numa sala pequenininha uma conta enorme. E aí você, se sentia frustrada, mas ia aprendendo. Posso mudar aqui, posso mudar ali. E foi, eu acredito que eu cresci bastante nessa época. Se eu for pensar eu lembro de alguns detalhes de umas situações interessantes, mas talvez a gente possa voltar depois, mas vamos embora. Aí o ano passado que foi o quarto ano que eu dei aula, a gente já estava em uma escola nova, todo bonitinho né, então...

**- Tava preparada para tudo já.**

Preparada para tudo né? Então ai você já se sente. Falei nossa o colégio... aí vê aquele povo mais novo né? Nunca fui assim de me sentir melhor que o outro, no fundo você se sente mais tranquila né? Bom essa fase eu já passei. E aí eu fui pegando as salas de Biologia e foi uma beleza. Aí eu: Graças a Deus eu vou dar aula de Biologia. Que era só Ciências e Química né? Mas eu ainda continuava com a Química do cursinho. Tem que ser tão dinâmica no cursinho né? E eu tentava ser, tal...

**- Cursinho do Estado?**

Cursinho do Estado, esse que implantou agora. E o pessoal gostava de mim no cursinho, que era uma reclamação do professor de Física, não dava certo, ficava rodando, professor de Física porque os alunos não gostavam professor de Física, ligavam em Campo Grande. E eu lá, ninguém, mexia comigo.

**- Mas porque eles gostavam? O que você fazia?**

Eu... Sei lá, tava dando uma aula e percebia que os alunos estavam distantes. Então ia lá, chamava fulano e colocava no meu exemplo. Colocava situações do dia-a-dia dependendo do assunto e do tema né? Às vezes eu falava: *Oh, na sua casa...* Eu colocava assuntos do dia-a-dia deles, tentava colocar, e tentava ser dinâmica, tentava ser um jovem como eles. Eu não

sou velha, mas assim, eu tentava chegar... Às vezes colocava até um pouco de gíria, tentava ousar um pouco mais, e eles achavam legal. A professora, virei a professora.

**- E você também tinha essa parte de proximidade com eles, de chegar e pergunta se tá tudo bem? Também tinha essa...**

Isso, no começo do ano é muita gente aí fica mais difícil aí conforme a gente vai passando os meses, então a gente vai criando mais afinidade. Então eles gostavam, às vezes paravam no corredor, para conversar, perguntar as coisas, comentar dos vestibulares. Então porque de certa forma...

Teve dois anos né, que eu tava no cursinho eu virei a professora *top*, eu fui a única que parou, porque o restante tudo ia rodando né? E eu fiquei, até porque não tinha ninguém formado em Química para assumir meu lugar, e não tinha outro também para colocar, então não sei se foi por causa disso, ou porque tava bom.

Nem sempre a aula era show, mas quando eu podia um fazia uma aula bem assim... Eu fazia um SHOW dentro da sala, eu dançava e conversava com o pessoal envolvia, tentava?

**- E a tímida?**

Então, nesse momento assim... Nas reuniões, quando tinha reuniões de professor eu ficava só olhando, aí quando não tinha escapatória eu falava, eu tentava ser... Eu sentia uma queimação no rosto aqui assim, aí você percebe que você não consegue segurar e aquilo vai queimando, vai queimando, vai queimando. E aí todo mundo assim, e você vai, você vai, você vai, você vai... Mas eu consegui ter um tom de voz legal para falar. Nem toda noite, porque às vezes ontem a noite, que eu acho que a minha energia tava meio fraca.

Mas varia nos dias, eu percebia que o meu tom de voz estava bom que eu consegui ter um meio social legal, mas o peso da noite é a indisciplina, porque são... O fundamental que tem lá são tudo porque o juiz mandou porque senão nem tenha fundamental. Porque fez sair do EJA para fazer tudo na idade certinho, só que a molecada tudo já tá defasado na idade.

**- À noite?**

À noite, então a molecada é barra pesada, tá lá porque roubou, foi pego com drogas. Então a molecada é terrível, de sexta, sétima e oitava. E nono também. Então, molecada difícil, então você tem aquelas, aqueles seres difíceis que você fala vou sair correndo, você vê na rua e você até se esconde para ele não te ver.

**- Nossa...**

Porque e aí, eles passam "*Professora olá*", "*Olha o carro da professora*". Aí você fica meio coagida né? Porque você fala: *Poxa, vida né?*

**- E você mora numa cidade pequena, para ter isso.**

Mas assim, nunca vi armado. Mas já teve dia de eu sair correndo chamar a diretora: "*Fulano falou que vai matar cicrano e foi embora pegar a faca.*".

Aí chama a polícia e espera o moleque voltar, a revista o moleque acha a faca lá.

Aí o outro fala:

*O que você tava fazendo? O que você tava fazendo?*

*Fui no meu barraco, fui no meu barraco. O cara me insultou eu fui no meu barraco.*

*O que você foi fazer no barraco?*

*Fui no meu barraco.*

E não deixou revistar, então, a molecada é terrível. Então, o sexto, principalmente o sexto ano, porque começa isso... O pessoal reprovava e pegava a mesma clientela tudo de novo. Aí você escutava: "*Ah, fulano roubou tal lugar*". Aí os meninos falavam: *Lembra professora aquele guri que estudava aqui e tal?* Então uma molecada terrível que em sala de aula não levava nada além do estojo e do caderno e no estojo só tinha caneta. Então molecada, molecadinha de quinze, dezesseis anos.

**-E eles morriam assim? Ou nunca aconteceu nada?**

Não, aqui ainda não. Já teve que abortar briga. Então dentro da sala de aula já de briga de eles se enfrentar por besteira né. Eu meio que falei: *AAAAh, eu vou chamar outra pessoa.* Ia lá chamava o guarda da frente e tal. Mas e, quando ia todo mundo, vamos supor, quando ia todo mundo era quinze, quando ia tudo esses quinze, porque os outros acabavam desistindo aí eu nem contava com eles. Com os que você via de vez em quando eram quinze, todos esses quinze numa sala que todos esses quinze são assim. Todos! Todos, todos, todos. E você via que eles fumavam maconha e tal. E às vezes você via que eles sumiam e de repente voltava doidinho assim, aí você falava: MEU DEUS!

**- Drogado em sala de aula mesmo.**

É você via aquilo né? Ai você fica meio assustada, não sabe o que você faz aí de repente o guri some, aí você não sabe se sente aliviado ou não, mas o guri pula o muro vai embora e ninguém vê.

**- Mas você nunca bateu de frente?**

Então, já cheguei uma vez de perder a cabeça e bater, me arrependi depois, porque eu gosto muito do meu carro, pensei nele riscado...

**- Na família...**

Minha família... Então né, eu comecei a mudar com esses alunos porque por mais que eu já tinha mudado a minha consciência que eu não podia brigar, você às vezes não se controla. Então, respirava fundo e aí começava a bajular e a conversar, tipo: *E aii? Tal...*

**- Tentar ter mais uma amizade...**

É. Aí até a minha linguagem começou a ter a gíria deles, aí comecei a falar, foi quando eu vi que aqui em casa eu tava falando igual eles: *E tal e não sei o que mano, e nã, nã, nã.* Então eu comecei a cativar, aí eles dava mais trabalho para os outros professores do que pra mim. Então eles vinham: *Ah, é a aula da professora bonita.* Então todo mundo sentava lá. Ai se eu não apertasse demais no conteúdo até eu conseguia um envolvimento deles, agora se eu começasse a explicar demais, aquelas aulas de rotina não dava certo, mas se eu passasse só um pouco no quadro, um pouquinho de exercício, ia lá pegava o caderno deles, lia todos os cadernos, corrigia todos os cadernos, mandava refazer, cuidava a letra, até o o mal feito, ia lá e tal... Eles faziam então eu conseguia fazer assim, mas quando iam assim cinco seis. Quando aparecia os quinze eu nunca consegui dar aula com os quinze, eu acho que eu ficava perturbada lá dentro, porque só faltava derrubar tudo, eles mesmos brigam entre eles...

**- Aí você sentava e deixava?**

Eu tentava chegar diretamente ali, não explicava nem o conteúdo na frente porque eu não conseguia, não tinha como era besteira já tinha feito isso...

**- Não deu resultado?**

Não. Aí eu chegava:

*Ow, e aí cadê? Deixa eu ver sua atividade.*

*Ah, eu vou fazer isso e tal.*

Às vezes acabava até fazendo um desenho envolvendo até o meio ambiente e tal, e colocava ele, aí eles acabavam até fazendo uma coisa né? Mas eu pedia o significado do desenho. E tentava sair alguma coisa: Agora você escreve. E na hora não saía nada né? Alguns alunos, saía um pouquinho e tal.

**-Muita dificuldade?**

Dificuldade. Porque tá escrevendo e você não consegue ler nada, uma falta de saber ler, escrever e interpretar: Zero

**- Do sexto ano?**

É

Do sexto ano, Zero. Porque foi desses alunos que terminou na escola municipal e foi já pro... Um colégio maior. E não sei como é que chama agora, porque agora é até a quinta pelo município né? Depois...

**- Depois vai para o sexto ano...**

Então esse povo já tava fora da escola, aí voltou então não sabe escrever direito. Para ler as coisas assim você tem que adivinhar e imaginar pela boa fé que era aquilo que ele tinha que escrever.

**-Mas em Ciências?**

Ciências. Então muitas vezes eu deixei de ensinar o conteúdo propriamente dito conforme o meu, a minha calada para ensinar como ler, com escrever. Então eu não saia que nem aqueles professores de antigamente que falavam: "*Lê fulano! Agora você continua cicrano!*".

Não eu tentava deixar um ocupado sentar do lado do outro, e falar:

*"Não é assim que se escreve, escreve assim. Le para mim o que você escreveu".*

*"Ah, eu não sei ler".*

*"Como que você escreve se você não sabe ler? Você não sabe?"*

Aí fui tirando a timidez de alguns. E foi, foi, mas tudo aquilo que eu consegui numa aula, na outra já era diferente, eu tinha que começar de novo. Eu tinha que envolver o aluno, fazer a letra, fazer ele achar que era interessante, elogiar a letra mesmo que tivesse feia. Elogiar: *Nossa! Tá mais bonita!* Então todo um trabalho diferenciado, sentar com o aluno. E assim eu consegui resultado.

**- E onde você aprendeu isso?**

Na hora. Poxa não tá dando. Senta aqui do lado fulano! E aí? E aproveitava que ele me achava bonita. Então sentava do lado para...

*Óh, a professora sentou do meu lado!*

E aí fulano? *Olha que legal!* - Começava a pegar o caderno deles. E aí eu comecei toda aula era um visto, cada visto era um ponto que no final vai dar Dez, você perdeu, você perdeu. Ah, mas se eu faltei? Você tem um tempo para você fazer um visto. Porque senão não tinha nada. Então toda aula eu tinha que pegar o caderno. Voltei àquela mesma coisa da escola, da infância que os professores carimbavam né? Eu não tinha carimbo não, mas pegava uma caneta colorida, ai eles ficavam tudo doido pela caneta colorida. Ah hoje eu quero cor de rosa, então cada um queria uma cor. E uma vez eu escutei uma menina que veio da manhã, que era terrívelzinha, mas ela comentando com a outra que tinha recém entrado. *"Não, essa professora ela olha o nosso caderno, ela lê, não igual a professora da manhã que não olha as atividades, o que ela passa ela ela, ela corrige.* E eu via a curvinha errada de novo, eu ia lá corrigia, via errado de novo, 3 vezes errado e eu pegava no pé da guria né?

E ela... escutei isso, ela disse: *Professora, corrige!*

Ela se sentiu valorizada. E eu falei: *Puxa, igual eu na sala de terceira série, eu fazia coisa errada e ninguém via. eu fazia cagada e ninguém via e ninguém olhava, só carimbava e tal. E isso aí o pessoal sentiu diferente, só que no mês se existia 16 aulas, 6 era proveitoso as outras eram meio enganadas e foi indo.*

**- Mas isso você aprendeu fazendo?**

*Fazendo.*

**- Você achou que dava...**

Isso dava mais resultado do que... Porque aí na hora você não consegue lembrar: Bom, eu aprendi isso na faculdade então tem que ser assim, assim, assim e assim. Você não consegue lembrar, então isso tem que ir lá no instinto. Aquela questão, aquela teoria que falava que você tem que conhecer os seu aluno, tem que saber o que ele faz durante o dia, talvez isso ficou lá no inconsciente. *Então o que ele faz? Que nem então, eu começava a perguntar isso. Você trabalha onde e tal? Duro hein? Nossa, é pesado.*

Então eles se sentiam bem, então... De contar. Mesmo sendo aqueles que fumavam, e tinham um feitio complicado eles me falavam que pescavam, do tamanho do peixe. Então não é tão trombadinha, como às vezes a gente acabava pensando. Você via que eles têm um convívio legal, só faltou uma orientação em casa, porque muitas vezes iam chamar a mãe e ela tava no bar da esquina, a mãe tava lá então você vai fazer o que?

Tinha um que eu tinha até medo dele, volta e meia eu conversava com ele, ele falava: *Oh, porque eu não suporto ficar em casa...* E aí você vai conversando, você vai conquistando. Ele é barra pesada, mas ele assistia a minha aula, ele fazia as minhas atividades. Eu não mando tarefa à noite, né? É até a rotina da escola, não mandar tarefa, porque teoricamente eles trabalham e também não vão fazer. Então tudo você via que os guris faziam, gostavam né? E agora que eu to de licença: *Professora volta, quando você vai voltar? Ai, não sei o que e tal...* Ficam falando, eles vão atrás, não porque não gostem de quem está lá, talvez gostem, pela falta dessa amizade, que eu tento ter ali. Às vezes você fica com medo de cumprimentar na rua, mas eu cumprimento, e *OI!* Porque eles gritam de uma esquina na outra: *PROFESSORA!* Ai você olha, olha... *Sou eu?* Aí você dá um thauzinho. Porque o meu marido tem farmácia e aí eles aparecem lá para comprar as coisas, remédio do vô, porque eles foram criados pelo vô e tudo? Aí chegam lá meio com vergonha...

A maioria: *Professora, aí professora e tal!*

Aí sai de lá, eles saem gritando, aí fala quando eu dava aula: *Ah professora eu fui lá à farmácia, e não sei o que, e não sei o que lá, tal, tal, tal.*



Então eu fui criando um vínculo legal né? E aí é interessante né porque já acaba tento convivência com muita criança, é 15 anos mais eu falo criança, que meche com drogas, fuma...

**- Rouba...**

Meche com arma, rouba, e de certa forma vê assim com outros olhos, porque eles são acostumados com uma sociedade separada. "*Ah, fulano é rico, professor é rico, não sei quem lá é rico*", e é distante então eles começa, a se aproximar.

**- E você percebe assim que todos os professores tem esse comportamento de proximidade?**

Não tem.

**- Não, né?**

Então acho que é até por isso que eu consegui enganar esse método, porque eles ficam tão carentes, tão carentes porque eu vejo assim, professor... Quem já tá lá há muito tempo, que já testou de tudo e acabou utilizando né? Porque o mais tradicional, então acaba ficando algo mais rígido para não se aproximar de mais. Então, quantas vezes eu já escutei professor falar: Ai, aquela guria é muito burra, aqueles guris são muito burros. Então, vai lá dá essa aula e ainda sai criticando, os alunos acabam escutando querendo ou não, então acaba criando uma repulsa e o professor acaba não sendo sincero. E é visível quando a pessoa não é. Então você via umas coisas assim, complicadas. Aí você via professoras que davam preferência para alguns, outros não. E eu tentava atingir essa clientela, os mais...

**-Excluídos...**

Excluídos.

**- Mas será que você não vai mudar? Você tá em início de carreira... Você já pensou nisso ou não?**

Ah, isso faz mudar né? Por que...

**- Alguém já falou para você assim...**

Eu já mudei muito de quando eu comecei, eu não sei se foi para melhor ou se foi para, mas eu. Porque alguns detalhes a gente melhora e outros a gente vai deixando, a gente não consegue atender tudo. Mas eu por enquanto eu acredito que cada dia, que cada ano tá mais satisfatório. Vou voltar agora depois do meio do ano, não sei como vai ser...

**- Esse ano você não começou?**

Não, esse ano eu não comecei, porque eu era convocada e convocado é convocado. Eu engravidei ano passado, e era para engravidar um pouquinho mais para frente, para poder começar esse ano e dar uns esquemas lá né? Porque se já entra, ninguém ia me contratar né? E

aí o menininho aí não quis esperar, nem o plano de saúde eu não tinha... Não ia dar o tempo ainda, porque é 10 meses né? Engravidou muito rápido aí eu falei: *caramba, vou ganhar em fevereiro, as aulas vão começar em fevereiro. To na rua, né?*

E aí na hora que abriu o concurso prestei o concurso, fui uma das únicas praticamente que passaram, do Estado que passou, passou uma professora daqui, e um menino de Dourados, e mais uma outra daqui. Então a gente passou, eu falei: Ah, tenho uma chance né? E era para eu ganhar oito de fevereiro, as aulas iam começar acho que dia sete de fevereiro. Aí no dia 20 de janeiro, eu fui fazer um ultrassom e deu uma redução de líquido amniótico e a Doutora nem deixou eu voltar, era um outro Médico, o Falcão que me mandou ir para o Santa Rita, ele nem tava entendendo o que era e ele falou pega o medico de plantão ai, e eu mesmo sem entender: Não, você já vai ganhar o seu neném hoje. E tal e foi aquela briga, e eu tinha que ir na terça feira, para perícia em Campo Grande, do concurso.

Eu já tinha feito todos os exames, já tinha até o laudo que eu não poderia fazer raio-x da coluna por causa da gestação, tudo certo.

*Não você vai ganhar e aí você já vai com neném no colo.*

*Como que eu vou levar o neném no colo?*

**- Com cinco dias...**

É! Não e não sei o que, e ta, ganhei o bebê ali de tarde mesmo.

**- Normal?**

Não foi cesárea, que não tinha dilatação nenhuma, já tinha dado os nove meses, mas não tinha dado... Quem nem... Eu ia esperar normal, mas se eu fosse esperar não ia poder, ia diminuir o líquido e o neném ia entrar em sofrimento, né? Falou: *vêm aqui que você vai embora, você já deu o tempo.* E para eu aceitar isso aí, né? Porque você tá com uma ideia na cabeça né? De repente fala: vou cortar sua barriga...

**- E ainda o concurso, uma coisa que você queria tanto.**

Aí foi, foi, foi, cheguei em casa no domingo, aí na segunda feira catei o telefone e liguei para a perícia:

*Ah, então to assim ganhei neném e tal...*

Aí: *Ah não,* (eu pensei em adiar para outro dia, ou sei lá) *ela não vem na terça feira que vêm, que vai ser o ultimo dia pro pessoal que perdeu. Você pode vir!*

Aí ganhei mais uma semana né? Aí fui na outra semana, mas antes disso porque o neném... Ainda bem que eu não fui, porque o neném deu icterícia então ficou internado, da quarta até o sábado fiquei no hospital de novo com ele. Então fiquei a semana toda no hospital, ainda fiz o raio-x lá mesmo, o convenio que não ia cobrir... Ia cobrir a partir do dia

25, eu ganhei dia 20, como ela colocou de urgência, não era bem de urgência, mas ela colocou, cobriu tudo! Então deu certo.

Na terça feira eu fui, fiz a perícia, fui a primeira por causa do neném e tudo. O médico era obstetra, o cara da perícia.

Ele olhou para mim: *Nem precisa fazer o teste, porque você vai estourar esses pontos e tal. Apta.*

Ai eu falei: *Graças a Deus.*

Eu falei, eu vou...

**- Tudo resolvido...**

Agora eu vou... Porque eu falei assim: *vai me cortar, vai me boicotar. Porque vai assumir um concurso?* Deu certo, o cara era obstetra, entendia tudo dos direitos da mulher. Oba, menos um! Aí ficamos esperando a chamada, esperando a chamada, no dia que era previsto para ganhar o neném foi o dia da posse, fui para Campo Grande de novo para a posse: Graças a Deus que esse neném nasceu, senão ia ficar essa história ganha neném, não ganha neném... E vai.

**- Ta vendo, o médico tinha razão?**

Aí assumi, tomei posse...

**-Tá tudo tranquilo agora?**

Tranquilo, tudo certo. To de licença. Agora volto só no meio do ano. E a molecada tá... Às vezes eu apareço lá a noite para resolver algum problema, eles ficam perguntando...

**- Cadê a professora Sabrina, né?**

E quem me pergunta são os meninos terríveis. Aqueles outros que são bons alunos e tal, que você cumprimenta e você conversa, até eles ficam meio tímidos, mas esses que são mais terríveis eles vêm atrás, eles conversam.

**- É porque você deu atenção para eles...**

Dei atenção. Eu achei engraçado uma situação, no sétimo ano, porque sempre depois da Educação Física, vinha aquele fedor, aquela coisa e tal. E aí falei de fungos, e vou falar para lavar direitinho o pé tal, para não dar frieira e tal. Aí eu falei: *Esses meninos ficam com esses bonés, ai vai criando uns cascos, sujeira, fungo, fica fedido e tal. Porque não vêm arrumadinhos? As meninas vão gostar, cheirosinho.* E fui falando, aí na minha próxima aula, fez um frio, frio, frio... Aqueles moleques veio tudo sem boné, de cabelo gelzinho, espetadinho com, aqui tudo arrumadinho, e um frio, frio.

**- Agora que era para vir de boné.**

Achei super engraçado. Que vieram tudo... E vinham mostrar para mim, e eu não podia fazer diferente.

**- É verdade.**

Que bonito e tal, mas morrendo de dó. E agora como eu vou falar para colocar o boné? Tava um frio, frio! Mas eles fizeram, eles foram atrás. Então faceiros...

**-Podemos continuar?**

Pode.

**- Então vamos voltar lá no começo agora.**

Tá.

**- Do teu pai e da tua mãe. Você morava no sítio você falou, com o irmão. Aqui perto?**

É, você não vai conhecer.

**- Quantos Quilômetros? Você me dá em quilômetros ou não?**

Ah, se dé é 1 km. É perto.

**- Eles têm algum estudo do seu pai e da sua mãe, ou não?**

Minha mãe estudou até a segunda série. Aí um ano depois que eu dei aula ela começou a estudar também, porque eu vinha né. *"Ah, ficar fazendo... Minha filha vem e ela montava na caminhonete e vinha"*. Começou a estudar a terceira fase do EJA, e a fase... Aí saiu de EJA e começou a fazer junto com a molecada mesmo, primeiro ano, segundo ano e esse ano ela está no terceiro ano. Então, veio com toda força, é a melhor aluna da sala.

**- Que legal!**

Quando a gente estudava se a gente tirasse 9,5: *Porque que não tirou Dez?*

E se tirou Dez: *Não fez mais que sua obrigação.*

Às vezes a gente fala isso para ela, ela fica brava.

**- Ela era assim, o seu pai?**

Os dois.

**- OS dois...**

Não fez mais que sua obrigação, e não sei o que... Então é que nem eu falei ninguém colocava você lá em cima, se vira, sobe porque ainda não tá bom. E o meu pai, ele fez acho que até a oitava série, e depois fez o magistério. Antes de ele casar ele dava aula, lá na Nova Canaã, então ele era...

**- Professor...**

Ele é todo metido, ao senhor da razão, a falar. Até que quando tinha reunião de professores, mais era por causa de indisciplina, e a filha dele só elogios, e os outros tal... E ele

queria ensinar como era para fazer as coisas, e eu lá, e ele falando metendo o pau. No outro dia né, os alunos queriam me matar por causa do meu pai. Mas ele sempre foi metido a falar e tal...

**- Mas aqui ele não deu aula, trabalhava no sítio?**

É, só agricultor.

**- E aí teu irmão é mais novo?**

Um ano mais velho.

**- Mais velho...**

Uhum...

**- Tá e aí, eles queriam que vocês estudassem?**

Uhum.

**- Você e seu irmão.**

Os dois.

**- Vocês vinham a pé? Como vocês vinham?**

A gente vinha de bicicleta. Nos dois colégios de bicicleta

Quando chovia a gente vinha de trator. Um frio danado a gente vinha de trator. A caminhonete não passava porque a estrada era muito ruim, esse foi o nosso problema. A estrada... Quando chovia a poça ficava às vezes uma semana ali, quando não caía a ponte. Então, ou a gente dava a volta, ou no Caiadão que era 3 vezes mais longe do que a gente passar por aquela estrada, ou a gente vinha de trator. Nem sempre o pai podia trazer a gente de trator, porque na roça ele tinha que cumprir a época ali. Então ou a gente se arriscava no barro correndo o risco de se sujar e ter que voltar, ou a gente dava a falta, levantava mais cedo e vinha. Quando foi para a faculdade, o primeiro ano e o segundo ano da gente, a gente vinha de bicicleta a noite com farol. Então a gente vinha... Sempre morarei lá.

**- No sítio, fazenda, não sei.**

Sítio.

**-Sempre moraram lá.**

Sempre.

**- Saiu só para casar?**

Só pra casar. Então por mais que era difícil no barro, a gente nunca foi de faltar, a gente nunca perdeu nenhum conteúdo. A gente sempre tava lá, às vezes colocava saquinho no pé, e vinha a pé quando não tinha solução. Ou quando o pai não vinha, porque o pai nunca foi aquele de falar: *Você quer filha? Eu te busco, eu te levo.*

**- Tinha que enfrentar a dureza.**

É. "Vai se vira." Se ele tava indo para a cidade era uma coisa, agora ele sair para trazer não era sempre não. Então... A gente tinha que ir? Tinha obrigação? Então a gente sempre foi certinho: *Ah tal hora, é isso, isso, tem como pegar? Se não tem como pegar não tem corpo mole.* A gente vinha, depois que eu casei que eu fiquei mais mole, mas na disciplina dele lá era assim, então a gente vinha não faltava compromisso nenhum a gente sempre tava lá. Esses tempos eu tava observando, tava aqui sentada com meu filho e tal, quando tinha curso eu tava em todos os cursos, na faculdade... Agora pensa num curso, eu não quero fazer, aparece curso na minha frente e eu não quero mais fazer, eu vou me acomodando já.

**- Depois que você casou, depois que o bebe nasceu ou...?**

Que eu casei, que eu terminei tudo os meus estudos, comecei a fazer pós-graduação na UNIGRAN, Metodologia em Ensino Superior, travei com a monografia lá, fiquei um ano... Se tivesse terminado eu tinha ficado em primeiro lugar no concurso, e aí fiquei em segundo né? Então, isso já... Porque a gente acaba não fazendo as coisas, só preconceito, então eu vou fazer isso aí de novo, só que por causa do neném deu uma enrolada tudo, a gente vai deixando para o prazo final. E eu to fazendo pós em acupuntura de Fisioterapia, porque eu tava trabalhando assim: cedo e à tarde Fisioterapia, e à noite dando aula. Porque eu só dou aluna à noite, e pretendo continuar assim, não sei se eu sempre vou ter minha vaga lá, mas, de dia trabalho com uma coisa e de noite com outra. Então eu acabo mudando, acabo ficando meio versátil. Então eu acabo mulher, mãe, esposa, dona de casa...

**- Mas será que você vai conseguir os três períodos agora com o bebê?**

Então, agora as coisas mudam né?

**- Mas o concurso você assumiu?**

O concurso eu assumi, as minhas 20 lá. Só que normalmente eu pegava mais de 20, eu pegava 25 tal, mas agora só as 20. Trabalho só 18 né? Então estou só com isso eu não pretendo aumentar pelo menos esse ano, depois eu não sei. Não sei como vai ser né?

**- Mas pensa em deixar as aulas à noite?**

Não.

**- As aulas...**

Do concurso eu vou ficar, eu vou continuar, eu vou até me aposentar com isso daí.

**- É uma segurança?**

É uma segurança, até porque eu acabei gostando. Eu me sinto deslocada aqui sem fazer... Sem voltar para a escola, eu acabei pegando paixão para quem não queria nem por misericórdia... Eu acho que esse contato, essa proximidade com os alunos me fez gostar, eu acabei gostando disso daí.

**- Voltando de novo... O sítio era do seu pai? É.**

**- E quando você começou, lá, antes de você vir para a escola. Tua mãe fazia alguma atividade, o teu pai em casa, você lembra de alguma coisa, de escrever alguma coisa assim, ou não? Não lembra de nada de atividade? Ou não lembra de nada de atividade desse período, só brincava?**

É, livro de receitas que às vezes até eu copiava junto, marcava chuva ou então fazia as tabelinhas de chuva, fazia as contas de quanto deu, aí então você via eu fazendo as contas à mão. Agora não, agora a gente usa calculadora, mas na época era tudo a mão né? Até por isso que eu fui pegando o jeito de eles fazerem as contas na cabeça, então era só isso.

**- Aí lá no ensino básico ali, primeira série, segunda série, você já me relatou alguma coisa, mas teve alguma professora assim que você lembra, tanto positivamente ou negativamente, alguma professora assim que marcou, ou não, não teve nenhuma?**

Ah eu, eu gostava dos professores só que agora já está meio distante né? Mas a professora do prézinho foi importante, ela a aquela bem afetiva, era aquela que cuidava bastante da gente, que elogiava e que todo mundo, você via que não era só particular. Até eu lembro que tinha um indígena que não se relacionava muito bem, e ele também não cheirava muito bem, então você via que alguns coleguinhas acabavam sumindo sendo que a professora tentava mudar isso aí. Então desde os cinco anos, a molecada já tem já... E aí eu lembro que ela já não fazia muita diferença não.

**- No prézinho?**

No prézinho.

**- Você lembra o nome dela ou não?**

Maria Air...

**- Maria?**

Air. Até hoje ela: *Aaaaí minha aluna!*

**- Ah, ela ainda tá aqui?**

Ainda tá aqui, e ela lembra.

**- Nossa!**

E ela fala, comenta.

**- E ela dá aula ainda?**

Eu já não sei se ela dá aula ainda. Mas ela é uma pessoa... Levava a gente para a casa dela, para comer bolo, levava a sala inteira para comer bolo.

**- Olha só...que interessante**

Agora, tinha uma outra professora, que ela já não tava agindo muito bem, ela dava uns gritos, uns acesso, mas é que o pessoal dela era meio complicado. E acho também que a profissão deixou ela meio doida, mas tinha alguns momentos muito bom, ela era muito afetiva, porque ela levava esse povo para a casa dela também, fazia bolo, disponibilizava a cozinha dela para a gente.

**- Molecada?**

Molecada. Às vezes ela levava grupos, isso aí foi interessante. Eu gostava disso porque você passava a ver não aquela mulher lá na frente falando, falando, mas como uma pessoa querida né? Enfim, então a gente... Eu lembro disso aí legal, eu gostava disso aí.

**- E alguém marcou negativamente, você lembra de alguma coisa negativa nesse período ou não?**

Ai, eu lembro dessa professora de Matemática aí, que não dava nada por mim, que você via que escolhia alguns alunos, e você via que ela... Porque ela não tinha filhos, não queria saber de ter filhos, mas eu acho que ela não podia ter filhos, hoje conhecendo ela, então ela repulsava algumas pessoas, gostava de outras... Então ela não era uma pessoa, sei lá... Mas não faz muita diferença para mim não.

**- E no fundamental?**

No fundamental...

**- No sexto ano, antigamente era de quinta à oitava série.**

Uhum.

**- Foi na mesma escola?**

Não aí já foi para outra.

**- Para outra né? Lembra de algum fato positivo? Aí você voltou a estudar, tirar Dez, não foi?**

É, eu voltei a ser melhor em Matemática.

**- Mudou o professor?**

Mudou a professora...

**- E essa professora era afetiva?**

Na quinta série ela não era muito afetiva, mas eu gostava dela, ela tinha o esquema do meu pai né? Não era muito afetiva não, mas ela explicava. Ela era meio secona, mas se você pedia ela fazia, ela explicava, ela falava. Então, até hoje ela trabalha com a gente lá, e é meia secona. Mas ela dava atenção, ela corrigia, ela falava: Tá errado e tal... Ela brigava, mas ela não deixava de atender as necessidades. Ela era recém-formada, então você conhece ela, Giani Rodeline. Vai ser talvez na sua época, não depois, você é da época da tia Cleide né?



- É.

Da Rosicleide. E aí era secona, mas os alunos tinham tanta dificuldade, e eu por sempre ver o pai nas contas e tal eu tinha mais facilidade com isso. Aí depois na sexta série veio uma recém-formada também, ela tinha feito Educação Física, mas estava substituindo o professor de Matemática, e ela era japonesinha, bem novinha, e ela tinha o jeitinho docinho e tal, e ela atendia todo mundo.

**- Explicava...**

Explicava, cada dia ela ia com uma unha com um bichinho e tal cheia de coisinha e cativava toda a turma e toda turma gostava. Ela não lembra bem que foi minha professora, mas hoje a gente convive, ela é formada em Estética, mora aqui perto e faz sobancelha. Tudo diferente né? Tudo mudado. Mas é, eu gostava, gostava bastante. Mas mais...

**- Lembra da professora de Ciências, ou não?**

Eu... Era o professor... Um professor, e tinha um braço que ele perdeu, eu achava ele muito marrento, muito dono da verdade, tudo para ele tava certo. Eu tava pegando repulsa, tudo pra ele tinha que ser do jeito dele, dava as lições de moral dele. Aí você olhava a filha dele fazia isso, olhava a filha dele fazia aquilo. E ele tava ali na frente, falando, falando e brigando com a gente. Acho que no geral era o pessoal... Ele era um bom professor, mas...

**- Já era senhor então?**

Já era. já era senhor. Acho que já tava meio para se aposentar já tava meio complicado.

**- Não lembra nada que destacasse assim nas aulas dele?**

Não. Era quadro e tal. E fui gostar mesmo, me apaixonar pela biologia com a Rosicleide.

**- Aí você foi para o colegial?**

Que eu fui me apaixonar... Porque tudo bem né que eu gostava dela como tia, mas na sala de aula, o apelido dela era diaba né?

**- A é?**

Vixe, a bicha era ruim.

**- Você ficou os três anos com ela?**

Não, o segundo ano ela tinha ido para os Estados Unidos, depois ela voltou. Ela, eu consegui ver a evolução, que ela também aprendeu muito com isso. Ela era.. Ela tinha o apelido de diaba loira, e ela era muito seca, e as provas dela era isso, e se não tirasse reprovou e tal, e ela era... Só que quando ela ia explicar, ela colocava os alunos nos exemplos, ela envolvia. Toda metidona né? E ela era toda bonitinha, cada vez com um modelinho, não sei o

que, não sei o que lá. Mas quando vinha no seminário cruzava a perninha assim, balançava o pézinho e ficava só olhando, aquele olharzinho mau, você se sentia coagido.

**- É assim mesmo.**

Um olhar bem perverso, bem ruim. Só que conforme ela foi indo, então ela foi sentindo o calor humano dos alunos. *"Ah, professora eu gosto muito de você"*, então foi aflorando. Por mais que na sala de aula ela era muito ruim, nos corredores ela outra pessoa.

**- Ela já tinha terminado? Você lembra? Ela já tinha terminado a graduação?**

Já.

**- Já era formada...**

Já. Quando ela terminou, eu ainda tava na quarta série, acho.

**- Era formada então.**

Já tinha tempo de carreira já. Então nesse início de carreira ela era muito dura, depois ela começou a ser amável com os alunos. E no terceiro ano que ela já tinha ido e já tinha voltado, era diferente ela tinha mais calor humano. Só que mesmo assim, quando ela olhava *"Fulano, o que isso aqui, não sei o que, não sei que lá?"* Um monte de gente se abaixando, e eu era uma né? Porque o meu nome aparecia né? Porque ela falava: *Bom, se é minha sobrinha tem que mostrar que é melhor.* Aí foi assim né? Em genética, eu estudava em casa sozinha até chegar e tal, para mostrar que eu era boa né? E aí a molecada tinha muita dificuldade em genética, então eu sentava assim rodeada, já do meu lado, e eu explicava e ia e ela achava interessante porque às vezes a professora não consegue e o aluno com o colega consegue. E foi e aí criei um amor por isso e gostei muito, por isso optei por fazer mesmo não querendo dar aula. Acabei gostando da situação, por causa disso.

**- Então foi sua professora de ensino médio...**

Médio, que eu posso dizer que me escolheu. Matemática eu também gostava demais, até a professora que eu tava era secona também, isso porque eu... Embora os outros alunos não conseguissem acesso, achavam ela muito chata eu conseguia. Então você via que para os outros ela... O aluno que não estava interessado em disciplina ela não dava moral não. *"Quer quer, se não quer..."* Mas o conteúdo dela era bem ensinadinho, você via aquele sistema do, como se diz? Tudo nos mínimos detalhes tem que ser assim...

**- Organizado.**

Isso, desse jeito. Então eu gostava por causa disso.

**- Tinha uma lógica, uma sequencia.**

É, mas eu tinha um pouco de medo dela, de levar uma cortada ali do nada, porque ela é... Até hoje ela é secona, então eu gostava muito, eu continuava ensinando o pessoal, matriz,

como que fazia, não sei o que. O pessoal achava muito chato, mas eu ensinava, então tinha progresso.

Tinha um aluno que era Biologia, porque eu morava no sítio, tinha os bichinhos, as coisas porque eu morava no meio do mato. Então isso contribuiu para que eu pudesse fazer. O pessoal diz... Dizia no começo, quando conhecia minha tia, porque a minha tia já faz um tempo né? Então a moçada que tá hoje lá não conhece mais, dizia eu era a cópia cagada e cuspidada da minha tia, só que um pouquinho mais boazinha. O pessoal falava isso.

**- Quando você começou a dar aula?**

É mas até quando eu tava séria acho que até um pouco o jeito de falar acho que eu tinha dela, às vezes eu me pegava falando um pouco parecido né? Mas o mesmo jeito, aí depois foi, foi desvinculando já não sou mais a cópia dela. O pessoal já nem lembra isso mais.

**- Agora é a Sabrina, né?**

Agora eu já tenho a minha identidade.

**- Tá você já falou que você fez os dois vestibulares. E como que você... O Yzel te procurou, você procurou o Yzel, como que você caiu na iniciação com o Yzel?**

O meu marido, ele morava aqui, nessas casas. O meu marido morava aqui.

**- Ah, tá!**

É, essa casa aqui era do pai dele. E ele fazia biologia, e já estava lá. Quando eu entrei pelo vestibular ele já estava no terceiro ano. Então ele já tinha isso...

**- Isso não influenciou também?**

Mas eu não tinha nada com ele ainda, minha...

**- Vocês não namoravam ainda?**

Ainda não.

**- Ah tá!**

A minha vizinha fazia Física, minha vizinha lá no sítio. Então eu encontrava com ele lá no ônibus. Então quando foi para entrar, você quer saber de todos os detalhes: *Como vai ser o trote? Como vai ser isso? O que que tem?* Então como eu conversava com ela, ela falava que ele trazia caranguejo, que ele coletava não sei o que, que ele ia não sei onde. Aquilo foi: *Ah! Muito legal.*

Aí quando eu comecei, quando eu passei no vestibular, eu tinha visto ele em alguns momentos por lá, mas nunca tinha conversado com ele. Então aí fui, usei ele como um gancho para me aproximar disso daí. Eu vivia pescando né? Então ele me falou: *"óh, tem o Fábio"* porque ele era orientando da Cíntia né? *"Tem o Yzel"*.

E um dia que eu fui lá, eu fui atrás do Fábio por influência dele, e aí o Fábio estava ocupado aquele dia, e o Yzel tava lá com os alunos dele e tudo, cheguei lá e ele praticamente abraçou a causa, e aí foi mostrando aqui, foi mostrando ali, com o jeito dele foi cativando, foi, foi, foi. *"Vou falar com o outro maluco"*, todo sério, todo sistemáticozinho também falei *"Ohh"*. E o outro todo largadão, jogado, de chinelo, de bermuda.

**- De short.**

É, no laboratório... Aí fui indo, fui de novo, fui outro dia, e fui outro dia e foi, foi, foi, e aí depois de um mês, que aí que eu e o Fernando meu marido que a gente foi começar a se ver diferente, que foi, surgiu depois daquilo né? Na realidade o contado dele foi pelo gancho da história do caranguejo, da possibilidade de eu me envolver com esse tipo de ambiente, mato, água, essas coisas.

**- Você ficou os quatro anos com o Yzel?**

Os quatro anos, não, quando ele foi para o pós-doutorado eu fiquei com o Sidney.

**- Mas não abandonou? Ficou na iniciação todo o período?**

Não, todo o período.

**- Mas nesse período você não pensava em dar aula?**

Não, mestrado e tudo.

**- Focar no mestrado...**

E até foi uma frustração do Yzel, porque ele apostava tudo, que eu fosse sair dali e tal. Queria fazer os contatos dele, que eu ia... E aí de repente eu fiz um outro vestibular...

**- Isso que eu ia falar, até porque você tava em outra graduação, aí fica difícil você sair.**

Aí ele ficou observando, que ele não foi gostando muito, e tal... Mas como eu sempre tava ali, eu não fugia as minhas obrigações né? Ele achou que eu fosse desistir, e eu sempre ali e continuando com os artigos e fazendo tudo. Aí ele saiu para o pós-doutorado, quando ele saiu acho que ele perdeu a causa mesmo de verdade, porque eu fiquei com o Sidney né?

**- Aí você já tava no quarto?**

Tava no terceiro quando ele saiu para o pós-doutorado. Porque ele saiu no meio do ano, acho. Porque no começo do ano ele achou que não fosse levar adiante isso aí porque pertinho da iniciação científica. Três coisas para fazer. E aí ele saiu então a gente perdeu vamos supor... O pai que estava ali do lado né? Então, o Sidney ficava na pró-reitoria, acho que ele já tava na pró-reitoria.

**- Ou em Ivinhema né?**

Não, acho que ele já tinha vindo de Ivinhema, já tinha uma salinha lá no Gás Lab, não lembro direito, mas...

**- Não tinha muita proximidade...**

Não. Até porque ele era todo atrapalhadinho para algumas coisas, o jeitinho dele assim, parece bonzinho, mas não é tão bonzinho não, o bicho quando esquentado... Daí então a gente ficava meio com o pé atrás com ele, a gente fala a gente porque a gente ficava lá com ele, todo mundo junto.

(TELEFONE)

**- Pode continuar**

-Então eu acabei levando mais a Fisioterapia firme, porque o meu projeto o que acabava comigo eram as coletas, cumpria uma carga horária, mas era de tardezinha, acabava cumprindo fechado no computador, então não fazia certinho. Então foi indo, foi o primeiro ano, segundo, então quando ele voltou que eu já tava dando aula, que já tava nos estágios da faculdade, daí ele ficou meio decepcionado. Mas não vai prestar o mestrado? Não vai fazer? Eu te ajudo, e faz não sei o que. E ainda quando eu fui defender a minha monografia, o TCC, você via ele tava frustrado.

**- Mas você pensava ainda, ou já tinha...**

Na época eu pensava. Antes eu pensava aí depois eu não achava viável, eu falei: *Como eu vou sair daqui? Fazendo a outra faculdade, aí pai e mãe aqui, namorado....* Acho que não tava noiva ainda. Então você fica... *“Como eu vou sair e deixar tudo isso para trás, largar tudo.”* Aí você olha Mestre e Doutor, acaba abandonando a família, querendo ou não você se doa para outra coisa. E aí eu fui criada numa coisa que valoriza muito a família, muito mesmo, eu falei: *Eu to enganchada aqui.* To caminhando... Não vou assanhar em sair, largar tudo isso aqui por uma coisa que você não sabe como que vai ser, então eu acabei desencantando com isso. Mas depois, vem no coração, você fala: *O colega que passou, tá faceiro, está no auge de uma escola. Eu to ganhando tanto, podia estar investindo para ganhar melhor e tal...*

**- É são as escolhas né?**

Dói um pouquinho, mas o tempo foi passando. Mas ele ficou muito frustrado, ele até comentava com o Willian, o Willian também comentava, brigava né? O Willian ele... Eles viam em mim que eu fazia o que eu gostava. Gostava porque eu fui criada como bicho do mato, e os colegas ali foram criados na cidade, então tinha um dinamismo um pouco diferente. Então isso, fiquei até um pouco... Às vezes liga: *E aí, e tal...* Eu sei que ele ainda fica meio: *Ah, depois quem sabe.* Mas ele veio ser padrinho do meu casamento e tudo. Mas

fala: *Volta aqui, o dia que você quiser.* Então ele fala tipo: *Se quiser ser minha orientada também, vem, volta aqui, vem.* E eu: *Volto não.*

**- Agora é mais difícil, mas não pode fechar as portas.**

Não, não. Não pode não. Esses tempos eu pensei em estar retornando né? O ano passado pensei: *Ah, vou largar mão de Fisioterapia, a gente trabalha tanto e ganha tão pouco. Vou fazer mestrado e vou mudar de área já que eu to aqui dando aula e to me dando bem, vou busca esse caminho.* Depois você pensa: *É tanta dedicação, e vai e vem. E ele meche com farmácia, vai abrir outra farmácia e vai precisar de mim, porque que vai arrumar uma pessoa estranha para mexer se eu to ali.* E eu acabei agora a Fisioterapia, entendo bem dessa parte de saúde. Aí você fala: *Não vou sair mexer no mato.* Aí eu penso: *Tem uma família.* Você deve passar por isso constantemente. Mas eu vou viver que nem eles, vou passar uma semana no mato com meus estagiários, deixar meu filho, meu marido e tudo? É meio estranho, se eu não tivesse nada disso, eu ia amar essa vida. Mas eu tenho isso, eu escolho.

**- Querendo ou não querendo eles são meninos né?**

Uhum. Então né, eu falava: *A vida do meu orientador como que é? A vida...* Eu lembrava da Cíntia como é? A Cíntia acabou, até recolheu as coletas, nem sei se ela tá orientando um povo ainda. Ela tentou abrir até um negócio particular, né? Então você observa isso, você observa a Mônica, a Mônica ainda tenta, ela vai porque o Jerry tá mais próximo, então eles trabalham na mesma coisa. Você é mulher, vai deixar...

**- É difícil.**

Complicado né?

**- Mas quem sabe. Vamos falar um pouquinho da faculdade. O horário é seu tá?**

Hum... Que horas que é?

**- É 10:40 mesmo?**

Ah, deve ser. Vai vamos mais um pouco.

**- Então vamos, lá durante a graduação, teve alguma coisa, tirando o Yzel que você já falou e esses professores que marcaram positivamente, teve alguma situação em sala de aula, teve alguma situação que foi legal, que você lembra, qualquer disciplina, qualquer ano, que você gostava, uma atitude de algum professor que era interessante, algum laboratório, uma coisa que te chama atenção positivamente? Assim, uma coisa que marcou. Ou não vem nada agora na cabeça?**

Olha, teve o... Teve várias pessoas que marcaram. Você falando agora me veio uma pessoa na mente, talvez vá aparecer em mais situações que eu te falar. Mas o pessoal que tá

fazendo Biologia tem uma repulsão à algumas matérias, História da Educação, Psicologia, Prática de Ensino. Então você fica meio... Tudo bem que na hora você acaba achando até interessante Práticas de Ensino, por causas das discussões. Mas você não quer muito... Você quer ver falar sobre as plantas, você quer falar sobre zoologia, sobre essas coisas. A Giani, a Giani ela mostrou algo diferente, acho que até por isso.

**- A professora de Estágio?**

É. Ela sentava com a gente, ela conversava com a gente, ela dava atenção para a gente, ela tentava ver o problema da gente. Então acho que nisso era diferente, eu achava no geral a gente, os colegas, achava isso legal nela. Achava diferente. Então...

**- Foi Ciências e Biologia? Que ela deu...**

Acho que foi Ciências, foi no terceiro, foi no quarto. Acho que foi. É no terceiro estava ela, o Sidney e a Maria Alice. Aí no quarto estava você mais no final, Maria Alice e ela. É, foi nos dois anos, só que no primeiro ano que ela deu ainda não foi muito assim, a gente ficou um pouco né... Que a gente acabou mais se apegando a ela, por isso que a Maria Alice saiu, porque a gente tinha uma briga com a Maria Alice e tal. E como a gente não podia se apoiar muito na Maria Alice, a gente se apoiou nela e descobriu uma grande pessoa ali, uma grande professora. Foi interessante nesse sentido, mas se eu falar que eu fiz conscientes as coisas, pensando nesses meus professores, a gente acaba não lembrando isso, a gente não associa. Mas indiretamente o que eu to falando, e agora o que eu to vendo, eu to admirando as pessoas mais ou menos do que aquilo que eu to fazendo.

**- E negativamente? Teve alguma situação assim, que você reprovou, não precisa nem citar nomes assim se você não quiser. Ou alguma atitude de algum professor, alguma situação, ou algum colega que te marcou no sentido de você não concordar mesmo com aquilo, ou com relação a nota ou, alguma situação que realmente te chateou lá na faculdade.**

Olha, sempre a gente acaba... Querendo ou não a gente sempre tem. Até foram várias situações que a gente não gosta, mas ao mesmo tempo tem um pico. E tinha... Até você vai saber quem é mas, um professor muito bom, explica muito bem mas queria ser superior, e aí acabava colocando a gente muito para baixo. Eu já era acostumada com o meu pai no perfil, mas a gente tinha um afeto. Mas alí, um sistema para lá de militar, só faltava me chamar de burro mesmo.

**- Mas chegava assim, a se sentir humilhada, você se sentiu?**

Eu diretamente não. A gente ficava chateada pelos outros, porque acabava regaçando com a moral de outras pessoas, então isso aí era ruim, isso aí era negativamente... Em outras

situações a gente vê que o professor tá enrolando, não tá fazendo nada e tá punindo o aluno depois no final. Então você fala: *Poxa, porque ta falando uma coisa, e faz exatamente o inverso?* Então a gente até brincava: *Aprenda-se a como não fazer.* Então...

**- Isso você não faz quando dá aula?**

Isso né? Não, não dá. Então a gente acaba chateando mais. Eu procuro a não lembrar das coisas ruins né? Mas normalmente a gente vai lembrando de alguma coisa, mas no dia-a-dia eu procuro a não fazer aquilo que eu não gosto que fariam comigo. Mas se a gente for pensar eu já acabei dando uma enrolada em algumas aulas. Você já tá cansada, é a ultima aula, aluno não quer também, aí você acaba embromando, repetindo alguma atividade e você acaba dando um *enrolation*.

**- Mas isso você aprendeu no dia-a-dia né?**

Aprendi no dia-a-dia. Mas uma coisa que eu procuro não fazer é desmoralizar um aluno.

**-Humilhar...**

Humilhar. Porque isso reflete de mais, professor é muito importante na vida. Você vê o tanto que é importante, a pessoa passa o ano inteiro olhando para você. Às vezes você acha que não porque é muitas pessoas, mas se você se colocar no lugar do aluno ele te admira, te despreza, te odeia, te ama... Então tudo né? Você acaba... Você pode destruir a vida de um aluno, até eu acho que essa timidez que eu tive que vencer, e ainda tenho, porque agora eu to um tempo parada, então quando eu retornar, até eu me reacender vai ser um pouco difícil.

**- Passa né? É só chegar na sala...**

Que muda né? É só chegar na hora que vendo aquelas carinhas lá, dá um jeito. Acho que até veio um pouco da minha infância, dessa segunda, terceira e quarta série que eu acho que eu me senti recolhida. Acho que ninguém viu o meu potencial perdido né?

**- Não valorizado.**

Para a criança é muito importante né? Estar aprendendo, eu não fui valorizada né? Aí então passou... Tanto faz, tanto fez, o professor tá falando deixa falar... E o duro é que as atividades propostas eu conseguia fazer, então para que eu vou estudar? Eu pensava: *Ninguém tá nem aí.*

**- Não olham para mim.**

Não. Quando minha mãe pegava no pé eu fazia e tal. Mas muitas vezes eu só abria fingia que estava fazendo um desenho e *puft*: tá pronto. E assim foi até ela acordar eu precisei... Ainda na quinta série em Ciências que foi quando eu tirei a primeira vermelha, que foi onde eu tive que alavancar. À os berros foi feio.



**- E quando você foi dar aula. Não vamos considera aquele um mês só, vamos pegar quando você assumiu a noite aqui mesmo, você preparava as suas aulas? Você estudava para dar aula?**

Estudava.

**- Estudava...**

Até porque era Ciências, e a gente...

**- E Química também?**

E Química. Porque a gente estuda na faculdade mais para Ensino Médio, então aquilo ali mais aprofundado você têm... Eu acho mais fácil pegar o Ensino Médio, do que o Ensino Fundamental. Aqueles conteúdos de solo, planeta, essas coisas assim você acaba não lembrando, não tem tanta afinidade com. E Química também é complicadinho...

**- Mas no geral, tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental você acha que o que você aprendeu lá na faculdade, falando de conteúdo mesmo, planta, vegetal e animal, você acha que a faculdade ajudou alguma coisa no que você aprendeu lá? Ou existe uma coisa que você aprende na faculdade e existe uma coisa que você dá aula? O que você acha?**

Eu acho que ajudou só que o dia-a-dia influencia bastante. Porque parece que o livro didático tava uma metodologia, estava feito... Para você acabar englobando o livro a metodologia é diferente. Só que você aprende as coisas tudo certinho, e três tem livro, dois não tem livro ou então é o inverso, cinco tem livros e dez não tem livros. Então como que você vai fazer? Então não tem como seguir isso, mas não tem como excluir o livro. Porque se você passa conteúdo no quadro hoje, cinco copiou, cinco vieram. Amanhã os outros cinco que não copiaram né, e aí você vai fazer como? Então você tem uma sequência.

Agora, uma coisa que eu tenho muita dificuldade é para planejar isso aí, eu tenho em mente que eu vou fazer isso, isso e isso. Mas eu nunca consegui antes prepara aula, mas aí eu vou colocar, o objetivo da aula vai ser tal, e isso ou vou fazer isso.

**- Você organiza na sua cabeça?**

É na minha cabeça.

**- Mas você tem uma sequencia.**

Isso.

**- Mas não põe no papel, é isso?**

Não coloco no papel. Mas eles exigem quinzenalmente né?

**- E agora? Como vai ficar?**

Infelizmente eu coloco todas as coisas que eu uso no dia-a-dia lá...

**- E vai repetindo.**

E vou repetindo, mas eu acabo utilizando aquilo né? Só que vamos supor minha aula hoje é dos planetas, o que eu quero que eles aprendam? Quais são as habilidades? Eu não coloco ali no papel bonitinho e tal, eu tenho no subconsciente: Eu quero isso. O aluno tem que aprender isso. Mas eu não consigo me organizar no papel. Eu tenho meu caderno com meus resumos e tudo, mas eu não tenho aquela parte do plano: como, o que eu quero com eles, eu não tenho escrito. Eu tenho obrigada, quinzenal, no geral deixo tudo antes da aula, mas quando eu vou preparar a minha aula eu não pego para ver ele. Então eu tenho essa falha de organizar uma coisa com a outra. Você vê que tem gente que consegue, mas eu não consigo.

**- Mas você executa né?**

Eu executo.

**- Você tenta manter uma certa lógica.**

Até porque, as vezes que eu acabei fazendo... Porque eu tentei, para não dizer que eu não tentei, eu tentei, mas não consegui cumprir nada do que eu escrevi. Nada. Fiz nada do que eu escrevi, mudei tudo. Porque chegou aquele dia e quem eu achei que ia estar lá não estava, tava os outros, eu tive que mudar. Então eu tenho problema em preparar esse plano de aula. Eles pedem, eles exigem, mas eu tenho problema. Na faculdade eu fazia todo lindo e maravilhoso, porque eu ficava pensando, vou fazer isso, vou fazer aquilo... Mas como na prática eu vejo que eu não consigo fazer igualzinho eu acabo negligenciando o plano. Claro que eu atinjo algumas coisas, só que eu não consigo seguir aquele papel.

**- E, outra pergunta. É ensino noturno né? Aí fica complicado fazer alguma atividade prática? A escola tem laboratório?**

Não.

**- Então, fica complicada essa parte de prática.**

Eu carrego de vez em quando, levo um monte de sacola e tudo, levo as coisas lá e aí eu reúno os grupos e faço. Mas não é em todas as salas. Então como é que eu vou levar material cortante em determinadas salas? Então tem salas que eu não levo essas coisas né? Então até outras eu poderia levar. Ah, vou comprar bola de isopor. Você fala... Não dá nem tempo de passar na livraria então eu acabo deixando, porque a escola não tem isso aí né? Você fala: *Ai! Vou fazer!* E acabo não... Eu poderia enriquecer mais as aulas, mas acabo não fazendo. Mas pelo menos...

(CHORO DO BEBE)

**- Ai!**

Deixa eu buscar o bebe, espera aí. Mas pelo menos uma vez a cada dois bimestres eu faço algo diferente.

(...)

**- Ai, a gente já encerrar, vamos encerrar essa parte, senão eu vou te atrapalhar muito.**

Enquanto ele estiver mamando dá para falar.

**- Tá, mas a escola é grande ou pequena?**

Daqui é a maior.

**- A maior?**

É.

**- E a escola assim, desenvolve algum tipo de projeto? Tipo reciclagem assim ou não?**

Durante a noite a gente nunca conseguiu, a gente tem as propostas mas, e tudo a gente tenta.

**- Mas os alunos não correspondem?**

Não. Não saíram legal não. A gente sempre tentou, aí vinha aquelas propostas de... Só as culturais que davam certo né? Quando a gente ia apresentar lá os talentos isso dava certo.

**- Tipo música, dança...**

É. Aí quando ia falar sobre bicho, fazer o mutirão assim... Iiiii! É difícil, não tinha adesão, mesmo com pontos era difícil. Então os professores a noite mesmo entraram no consenso de que tava atrapalhando o rendimento da aula, chegava ao final do bimestre ninguém tinha conseguido desenvolver conteúdo, e aí deu uma cortada. Não sei como está esse ano, me parece que veio um monte de coisas novas.

Ele está assim porque ele vai fazer cocozinho.

**-É normal então?**

É. Ele fica agoniado. Daqui a pouco o negócio desanda.

**- Já conhece!**

Uhum.

**- Aí gente eu não amamentei. Que vontade de amamentar, mas não deu certo.**

Ai, é tão gostoso.

**- Eu imagino.**

No começo dói um pouco, mas depois...

**- Tem bastante leite?**

Tem.

**- Hum, que bom né?**

Muito bom. Ontem a noite, eu achando que tava gravando mas não tava gravando, e ele conversando, conversando no espelho. Porque deu uma hora da manhã... Das oito da noite até uma hora da manhã e esse menino não dormia. Conversava e conversava, e dava mama, aqui ele dormia se você ia colocar no berço ele acordava, e começava a conversar. Não é nem choro, é conversa. Aí fomos dar uma volta de carro e nada. Chegou à noite, ele conversando com o espelho de repente ele deu um cagão, vazou aqui e escorreu no meu marido.

**- Eu já vi esse filme.**

O seu é menino ou menina?

**- É menino, mas já tem cinco anos.**

Não sei por que, só menino que eu vejo que faz umas bombas assim. Mas pode continuar.

**- Vamos lá então para finalizar. Teve algum professor lá na escola que te ajudou mesmo no início, logo nos primeiros anos, de falar, de dar uma dica, ou você não encontrou uma pessoa assim na escola?**

Eu encontre de quem era convocado, de quem tava ali também...

**- Na luta.**

Na luta, lutando por um cantinho. Porque os professores que já estavam lá concursados, você sentia certa repulsa. E aí da Professora de Biologia.

**- Convocada?**

Convocada. Ela fez lá na Federal também. E ela que foi quem me ajudou como eu ia fazer plano anual né?

**- Ela deu umas dicas?**

Ela deu umas dicas. Não mudou muito da faculdade, no caso era a mesma coisa, mas você sempre fica na dúvida. Você sempre fica na dúvida de como vai fazer e ela me ajudou. E essa professora de Matemática que eu falei, do terceiro ano, ela era bem rígida, eu até tinha medo dela um pouco. Só que ela foi bem camarada ali, foi amiga, ela que ajudou, ela era coordenadora na época. Ela que ajudou bastante, ela que orientou né? Porque dos outros, acaba ficando meio...

**- Mas você recebeu alguma crítica de outros ou não?**

Diretamente não. Você via que nas conversas de intervalo, os convocados são sempre ralé. Então no geral eles acabam discriminando o pessoal que não é concursado. E para os alunos também, porque é novo, acaba sendo os professorzinhos. Não tem...

**- Não tem muito valor.**

Não é valorizado não.

**- Certo. Como você acha que os alunos te vêem? Como essa professora legal?**

Hoje é! No começo era substituta. Agora como eu já estou há mais tempo lá, o pessoal vê diferente, o pessoal respeita. É senhora, é você, mas com um respeito maior, um respeito diferente de uma pessoa qualquer. Já é admirada...

**- E você já ajudou alguém a começar? Ou não teve oportunidade.**

Eu não tive oportunidade. Algum lá ou cá a gente acaba ajudando no dia-a-dia. Mas eu já recebi uma crítica, mas eu não entendi se foi bem uma crítica. Porque no começo do ano passado na contratação, a... Porque a professora de Ciências e a de Biologia, elas não tem muito esse afeto, elas são bem ríspidas. E com a nota também, se for para tirar zero não tem nenhuma ajuda o problema seu e vai. Então os alunos reclamam bastante né? E a diretora queria chamar atenção delas, e aí para não falar diretamente com elas, ela falou para mim, coisas que geralmente eu não faço, ela falou que eu fazia para chamar a atenção delas. Só que tinha gente de fora né?

**- E você era convocada...**

Mas já briguei, já impus também, então eu não sei se alguém se chateou, porque querendo ou não a gente acaba tingindo alguém sem perceber. A gente acha que tá agradando alguns e a gente acaba que sem querer fazendo isso. E mais levei um cagaço, mas na realidade era mais para outras professoras, e eu era da casa já tinha um tempo, e eu que levei.

**- Quando você começou a dar aula, qual foi o teu medo maior? Do conteúdo, dos alunos, do que você tinha medo mesmo?**

Do conteúdo e da sala, tipo dominar a sala, que foi da experiência que eu tinha que eu não tinha dado conta.

**- Você tinha medo disso?**

É. E de me perder assim, de ficar nervosa, às vezes a gente acaba se perdendo né? Tinha medo de me perder no conteúdo, de não saber explicar. Eu tinha medo disso.

**- E como você foi superando?**

Com o... Eu acho que às vezes você fica mais nervosa, porque você tem que falar, falar, falar... A gente pensa isso, que a gente tem que destrinchar só que no dia-a-dia, como você tem que parar às vezes, respirar, olhar uma dúvida ou outra, você... Como você tem que lidar com algumas situações, que quebra aquele gelo com uma conversa, com um sorriso, você quebra aquele roteiro para falar e aí você vai encaixando, agora eu vou falar assim...

**- Você vai aprendendo ali na hora?**

É na hora, no "vamos ver".

**- Vamos suspender, não tem problema, já fizemos muita coisa hoje.**

## **Maria**

**- Então Maria, vou te chamar assim, Maria. Você se lembra de alguma coisa, qual foi o seu primeiro envolvimento com a educação?**

Então, o meu primeiro envolvimento foi quando eu era ainda pequena, criança. Eu morava no sítio com os meus pais, com meus pais analfabetos, minha mãe não sabe ler nem escrever, mas meu pai aprendeu a ler e a escrever praticamente sozinho, porque ele era uma pessoa muito dedicada e buscava muito né, e ele se preocupava muito com a nossa educação. Só que a gente morava no sítio. No sítio tinha uma escola, onde na sala de aula a gente tinha primeiro, segundo, terceiro e quarto ano juntos.

### **- Seriado...**

Com o professor que tinha o ensino médio, e eu tinha muita dificuldade, muita dificuldade nas minhas séries iniciais, muito, muito difícil e os meus pais não podiam me ajudar em casa porque eles não sabiam, os professores não tinham formação adequada, e o fato de ter quatro séries na mesma turma, foi muito complicado, muito difícil as minhas séries iniciais, e eu só terminei as séries iniciais, o quarto ano, quando eu tinha 16 anos. É eu fiquei muito tempo estudando.

### **- Mas, qual a razão...**

Com a razão, porque eu não conseguia passar.

### **- Promovida né?**

Promovida. Eu não conseguia passar, não sei se era dificuldade minha, ou se era o professor, e aí eu me pergunto, era minha? Eu tinha dificuldade, essa dificuldade eu já trago desde as séries iniciais. Então, quando eu tinha 16 anos, aí eu comecei a fazer a quinta série, e aí eu tive que deixar os meus pais no sítio, porque até os 16 anos eu morei com os meus pais no sítio em Glória de Dourados, porque eu sou de lá. Aí eu deixei os meus pais, terminei com 16 anos o quarto ano, aí a minha vontade de continuar a estudar era muito grande né? Diferente dos meus irmãos. Nós somos em os meus irmãos, não quiseram saber, mas eu insisti e continuei. Aí fui, deixei meus pais no sítio e fui morar em Glória de Dourados, trabalhar de empregada doméstica para estudar. Eu estudava à noite e trabalhava durante o dia e morava com a família, uma família que até hoje ainda mora lá na cidade de Glória de Dourados.

Aí eu fiz a quinta série lá, e no sexto ano eu senti vontade de ser irmã, eu queria ser irmã. Irmã de São José. Aí eu vim morar em Dourados, eu tinha 17 anos. Aí eu vim morar em Dourados fazendo o sexto ano, né aqui em Dourados, fui morar com as irmãs de São José e continuava estudando, trabalhando. Estudava à noite, eu trabalhava durante o dia e morava com as irmãs, porque eu queria ser irmã. Eu morei dois anos e pouco com as irmãs, estudando

e trabalhando. Aí eu resolvi que eu não queria mais ser irmã. Deixei de ser Irma. Aí fui morar com a minha irmã, deixei de ser irmã e fui morar com a minha irmã aqui em Dourados, nesse tempo, nesse período a minha irmã mais velha casou lá no sítio ainda, tinha 17 anos e foi morar aqui em Dourados. Aí eu deixei, não quero mais morar com as irmãs e não quero ser irmã também. Aí fui morar com a minha irmã, com a minha irmã que morava em duas peças, uma casa com sala e quarto e eu fui morar... Eu dormia na sala e morando com ela. E eu continuei estudando, a luta foi grande para estudar e eu continuei estudando. Reprovei no fui estudar no Menodora, eu lembro que eu reprovei no sexto ano no Menodora, foi por meio ponto que eu não consegui, mas não desisti, continuei estudando. Aí terminei o ensino fundamental e fui para o Ensino Médio, então eu estudei o Ensino Médio ainda no Menodora, só que quando eu cheguei no Ensino Médio eu tive muita dificuldade.

Aí terminei o ensino fundamental e fui para o Ensino Médio, então eu estudei o Ensino Médio ainda no Menodora, só que quando eu cheguei no Ensino Médio eu tive muita dificuldade, porque já havia essa dificuldade a muito tempo. Eu queria ser... Eu fazia o Magistério porque eu queria ser professora.

**- Ah! Você já tinha...**

Eu já queria ser professora, então resolvi fazer o Magistério. Eu acho que eu quis desde criança. Acho que desde que eu vim para a cidade, eu não sei, acho que desde que eu senti vontade de ser professora ao mesmo tempo. Aí eu queria fazer o Magistério, eu queria ser professora. Só que eu comecei a fazer o Magistério no Menodora e eu achei muito difícil, muito complicado e eu não estava dando conta de estudar. Ai o que eu fiz? Deixei o Magistério e fui fazer Contabilidade lá no Osvaldo Cruz. Fiz Contabilidade terminou o técnico aí eu fui trabalhar num escritório de contabilidade, eu não lembro o ano, mas tenho isso anotado na minha carteira de profissional. Aí fui trabalhar num escritório de contabilidade, fiz Contabilidade... Aí fiquei um tempo parada porque eu queria, acho que devido a minha história de vida e morar no sítio e trabalhar na agricultura, eu queria ser agrônoma. Aí eu tentei Agronomia, uma, duas, três vezes pela Universidade Federal de Dourados. Só que eu não consegui passar no vestibular. Então desisti. Aí eu descobri também que era integral, então eu não podia parar de trabalhar, eu dependia..

Eu precisava trabalhar para sobreviver. Então além de eu não conseguir passar no vestibular eu descobri que o curso era integral, eu não tinha condições de me manter aqui na cidade estudando, só estudando, eu tinha que trabalhar. Aí eu desisti da Agronomia, e fiz o curso. Foi em 95 daí, já em 95 eu fiz o vestibular para Biologia na UNIGRAN e entrei comecei a fazer Biologia e já terminei no final de 98 e início de 99, foram quatro anos.

Terminei, foi muito difícil, porque eu trabalhava, aí mudei de serviço, fui trabalhar Sementes Fandango...

Quando eu iniciei Biologia eu já estava trabalhando na Sementes Fandango, eu já tinha um trabalho assim um pouco melhor, então eu pagava a minha faculdade. Não peguei bolsa, porque nessa época tinha como o aluno pegar bolsa. Eu não peguei bolsa porque eu preferi pagar a minha faculdade, e não pegar bolsa. Então eu não pegava bolsa governo, preferi pagar a minha faculdade. Então foi muito difícil, teve uma época que eu não estava conseguindo pagar a faculdade, no final eu já não tava conseguindo mais, aí levei um tempo para quitar a faculdade, as últimas parcelas. Mas consegui, não reprovei nenhum ano, só que como eu te falei, eu sempre fui assim... Eu sempre tive muita dificuldade. Mas eu sempre estudava dia e noite, muito mais que todos os outros para eu conseguir uma notinha pequena, a nota mínima.

**- Mas não desistiu.**

Mas eu não desisti e durante, esse... Essa faculdade eu não reprovei nenhum ano, não reprovei nenhuma disciplina nenhuma. Então todos os anos eu ia para o próximo ano sem levar pendência, sem levar nenhuma pendência, que eu consegui eliminar todas durante o ano, então fui, terminei... Como eu já estava trabalhando e com um salário, não era um salário bom, mas era um salário que eu considerava razoável para mim, e já conseguia pagar as minhas contas sem maiores transtornos, eu tive assim... Eu fiquei insegura de deixar o meu trabalho que eu tinha e entrar em uma escola como contratada. Quando eu saí da faculdade teve dois concursos, só que eu não consegui passar. Assim... Não consegui ser classificada em um e no outro eu consegui, mas eu não fiquei bem colocada então eu não fui chamada. Eu fiquei insegura de deixar o meu trabalho e ir para sala de aula sem um concurso, como contratada, então eu continuei trabalhando. Eu terminei em 99, eu só fui para a sala em 2006, e aí nesse ano eu trabalhava durante o dia, continuei trabalhando na Fandangos, e dava aula à noite, em 2006 né? Então eu trabalhei desde 2006, depois de 2006 eu consegui aula, mas era aula assim muito picada e não tinha horário à noite, então eu deixei. Não trabalhei em 2007 e nem 2008, nem 2009, 2010.

Mas em 2009, eu entrei no Mestrado, consegui o Mestrado. Para entrar no Mestrado foi uma luta também.

**- Nada foi fácil?**

Não foi fácil. Para entrar no Mestrado eu fiz a prova 4 vezes.

**- Você queria fazer o Mestrado.**

Eu queria fazer o Mestrado.

**- Porque o Mestrado?**



Porque eu queria, me especializar e queria ir para a sala de aula. Eu queria fazer o Mestrado e queria também mudar um pouco de vida. Eu queria sair do meu trabalho. Para eu sair do meu trabalho eu precisava de ter um outro meio, fazer uma outra coisa. Então fazendo o Mestrado era uma forma que eu tinha de deixar... De sair do trabalho da Fandangos, trabalhei 14 anos de nesse estabelecimento e eu já estava assim, muito cansada desse serviço, eu não estava mais produzindo, eu não estava mais rendendo. Porque eu não tinha mais vontade de trabalhar.

**- Administrativo?**

Administrativo. Eu não tinha mais vontade de fazer nada naquele trabalho. Eu perdi... Como que fala? Motivação de trabalhar ali. Então aí eu tentei, tentei, tentei e consegui entrar no Mestrado em 2009, e daí eu saí da Fandangos.

**- E tinha bolsa?**

Eu tinha desde que eu comecei desde que eu comecei a fazer, desde 95 quando eu comecei a Graduação. Aí eu ganhei uma bolsa, saí na Fandangos, tinha uma bolsa, aí passei 2009, 2011. Foi 2009 e 2010. Terminei no início de 2011. Aí 2011 eu comecei a trabalhar na escola agrícola. Comecei a trabalhar lá porque fiz aquela seleção dos professores que tem na Municipal. Daí eu fui chamada no segundo semestre ano passado. Aí eu fui para Escola Agrícola ano passado, e esse ano eu voltei para escola agrícola novamente. Então, mas era... Esse ano é meu terceiro ano só. Foram 2011, 2006 que eu fui para escola. Então 2011, 2006 e agora 2012. Então eu tenho só isso de tempo de serviço. Mas nesse período eu não parei de estudar, eu fiz uma especialização lá na UNIGRAN, foi de Metodologia do Ensino Superior, foi de um ano e pouco. Depois como eu não consegui entrar no Mestrado eu fiz outra Especialização lá na UNIGRAN de Plantas Medicinais. E eu não queria também, porque eu não tinha condições de pagar o meu Doutorado lá, porque tinha uma bolsa que dava para eu pagar. Mas eu coloquei na minha cabeça que eu não queria mais particular. Eu queria fazer alguma coisa pela Federal ou pela Estadual, então daí eu fiquei tentando até conseguir entrar. Então a minha história assim, desde que eu me entendo, resumidamente... Porque foi bem resumido, foi essa porque é atual né?

**- Você sempre teve vontade de estudar?**

Sim, sempre tive. Inclusive dos quatro irmãos eu sou a única que tem graduação.

**-E você acha será... Dá onde que veio isso?**

Não sei.

**- Não tem alguém que te influenciou?**

Não tem, eu acredito que não. Porque, meus pais me incentivaram em que sentido? Só que... Ele queria algo diferente para os filhos, então eu acho que só ali. Porque ele não tinha curso, nenhuma formação. Minha mãe, analfabeta, não sabia ler nem escrever. Eu não sei, de onde que veio isso. Acho que de mim mesmo.

**- Mas ela permitia, ela queria que você estudasse.**

Sempre. Ela sempre me incentivou estudar...Dava a maior força quando eu saí do sítio e fui morar na cidade para estudar. Eles me apoiaram muito. Meu pai sempre queria o melhor para a gente, sempre incentivava a gente para estudar. Inclusive a minha irmã mais velha, quando ela terminou a quinta série lá ela veio aqui para a cidade morar com a minha tia aqui na cidade para estudar. Aqui em Dourados, eu tinha um tio que morava aqui, ela veio para morar aqui, só que ela não quis. Ela estudou um ano e não quis "*Não quero, não quero.*" E foi construir uma casa e casou com 17 anos. E ela teve a oportunidade de estudar, mas ela não quis., e ela não precisava trabalhar, ela só estudava. E eu fui diferente, eu tive que estudar...

**- Uma coisa sua mesmo.**

Então uma coisa minha, eu quis! E além disso eu tive que estudar e trabalhar, ao contrário dela que só estudava. Mas eu fui né? Pagando o curso, eu tenho assim vários curso de cursinho de formação, gosto muito de fazer. Então todos que tem eu busco fazer.

**- E voltando um pouquinho lá na época do ensino fundamental, quinto, sexto, sétimo ano ali, teve um fato assim que marcou? Coisa positiva, algum professor que se destacou, ou fato negativo... Você lembra alguma coisa dessa época marcante, ou não teve nenhum professor?**

Então, dessa época eu não tive nenhum professor que me marcou positivamente. Eu tive professor que me marcou negativamente. Por quê? Porque eu fui reprovada, isso me marcou demais, foi lá no sexto ano lá no Menodora, eu nunca vou esquecer da Suzana, professora Suzana. Nem sei se ela é professora lá ou se já aposentou, porque faz tempo. Isso me marcou demais, porque ela me deixou só por meio ponto, e eu não conseguia aceitar, então isso me marcou negativamente, mas mesmo assim eu não desisti.

**- Que disciplina que era? Você lembra ou não?**

Era português, eu tinha muita dificuldade em Língua Portuguesa, muita dificuldade inclusive eu tenho dificuldade para ler, para escrever. Eu já fiz, durante esse tempo para melhorar. E a minha dificuldade para entrar no Mestrado era justamente Português. Eu já fiz, acho que a uns dois anos atrás, eu fiz Kumon para melhorar o meu Português. Me disseram que era bom, eu não vi nenhuma... Mas minha professora de Mestrado disse que eu melhorei. Mas fiz, fiz lá! Era um monte de coisa, era tarefinha da escrita para melhorar meu Português,

então fiz vários cursos de Português para melhorar o Português, porque eu tive muito dificuldade com o Português.

**- E você lembra do seu professor de Ciências dessa época, ou não lembra?**

Não, não lembro.

**- Não lembra nada.**

Não lembro nada. Acho que o que me levou vontade de fazer Agronomia ou Biologia que foi justamente o fato das minhas raízes do meu pai e da minha mãe. Eu ser criada no sítio, trabalhar na agricultura familiar, eu sempre trabalhei, meus pais se sustentavam da agricultura familiar. A gente plantava e colhia ali, então o que a gente plantava e colhia era o que a gente tinha né? Tudo bem que comprava muita coisa no mercado, mas a gente... O arroz, feijão, milho a gente tinha tudo ali, então acho que essa vontade da Agronomia, e depois não sendo possível Agronomia, e daí eu fui para a Biologia, acho que veio disso, das minhas raízes mesmo. Além disso, eu trabalhei em duas empresas, e nas duas empresas... Primeiro eu trabalhei na Semente Stela, Semente Stela é uma empresa que trabalha com sementes, que é produção de semente. Eu fiz vários também cursinhos nessa área de sementes. Então não sei, de repente isso...

**-Se envolveu.**

Depois trabalhei na Fandangos que também é uma empresa que trabalhava com sementes, grande sementes, sementes rasteiras, baquearias, todas nesse sentido. E na Fandangos era todas essas sementes de pastagens, além das grandes culturas ( milho, feijão). Então de repente é por isso também.

**- Pode ser.**

Não sei. De repente por isso também.

**- Aí você começou a fazer o Magistério? 0:16:46.1**

Sim.

**- Fez um ano?**

Fiz ano de Magistério, mas aí eu percebi a dificuldade.

**- Você deixou o Magistério pela dificuldade?**

Com o Magistério que eu estava dentro da disciplina.

**- E não encontrou essa mesma dificuldade lá?**

Não, não encontrei.

- E não encontrou essa mesma dificuldade lá?

Não, não encontrei. Porque lá no Osvaldo Cruz era escola paga, então tinha as mesmas exigências. Foi o que eu observei. E não tinha área diferente. Nem sei porque eu fiz, mas fiz.

**-E calculo? Não tinha muito cálculo?**

Não, não tinha. Eu não me lembro tanto do cálculo.

- Mas você foi bem. Mas eu fui, consegui não reprovei nenhum ano, foi tranquilo. E lá na, não sei nas exatas, eu tive muita dificuldade lá no primeiro ano e eu já desisti. Falei: Eu não vou reprovar mais uma vez? Minha preocupação em reprovar, porque eu percebi que se eu continuasse lá fazendo Magistério eu ia reprovar. Fugindo disso, eu fui para lá, para o Osvaldo Cruz, só que voltei para...

**-Biologia.**

Biologia.

**- Você prestou... De quando você terminou lá no Osvaldo Cruz o Ensino Médio, quantos anos depois para entrar na Biologia?**

Então na Biologia eu entrei em 95, terminei em 87,88. Bastante tempo.

**-Baste tempo, aí nesse meio você prestou agronomia?**

Nesse meio eu prestei agronomia. Eu não lembro exatamente que ano que eu terminei o Ensino Técnico. Eu tenho lá em casa. Então um dia que a gente marcar lá em casa eu posso te mostrar essa data também. Mas eu não lembro eu só lembro que eu entrei na Biologia em 95. Então foi um tempo né? Fiquei um tempo ali tentando , fiquei um tempo parada também.

**- Mas vamos falar da Biologia agora.**

Sim.

**- E na Biologia, alguma coisa te marcou? Você pensou em desistir?**

Não. Na Biologia foi muito difícil. Muito difícil com todas as aulas práticas, eu tive dificuldade, laboratório, eu tive dificuldade com os conteúdos na Biologia, mas em nenhum momento eu pensei em desistir.

**- Você gostou?**

Eu gostei.

**-Se identificou?**

Me identifiquei. Então em nenhum momento eu pensei em desistir. E eu sou... Em nenhum momento também eu levei... Porque eu me dedicava demais, eu estudava demais, passava horas, horas e horas estudando. Fazia rascunho de tudo quanto era jeito que você podia imaginar, para na hora da prova eu conseguir uma nota boa. Boa assim, mínima.

**- E você sabia que era um curso de licenciatura?**

Sim. Sabia que era.

**- E você pensava... Voltou à ideia de ser professora?**

Sim. Voltou a ideia. Eu já queria ser professora né? Só não fui assim que eu terminei, por que... Assim que eu terminei a graduação só não fui diretamente para a escola porque, primeiro porque eu não consegui passar no concurso e segundo como eu te falei eu fiquei insegura de ir para a escola como contratada. Porque contratado você sabe, hoje você está, mas amanhã você não sabe o que pode acontecer. Então eu já não fui de imediato porque eu tinha muita dificuldade, mas assim hoje eu tenho muita dificuldade, mas eu não penso em desistir porque eu gosto. Minha dificuldade não é com o conteúdo, minha dificuldade como a maioria dos professores... Isso não é uma dificuldade só minha, é uma dificuldade de muitos professores que estão aí a muito tempo trabalhando na área. A dificuldade é com os meninos, é com a turma de hoje, com a clientela que a gente tem hoje.

**- Com certeza. Mas vamos voltar um pouquinho no curso depois a gente fala... Vamos voltar lá no curso de biologia. Do primeiro ano você lembra?**

Do primeiro ano... Deixa eu ver o que eu lembro do primeiro ano...

**- Do segundo...**

Do primeiro ano eu lembro que eu fiquei de... Isso me marcou muito também que eu fiquei de exame na Matemática. Não sei por que, mas eu fiquei de exame na Matemática, professor Emanuel. Acho que foi o Emanuel que eu fiquei de exame de Matemática e foi por pouco também, aí eu fiz a prova. E quando eu fui fazer a prova, eu tinha um problema de saúde nesse ano, foi no primeiro ano, eu tive problema de saúde, daí eu tava assim lá na cama operada e com material. Levei todo o meu material que eu tinha, e era época de prova. Assim, eu não queria fazer de jeito nenhum essa cirurgia mas a minha mãe e o médico me obrigaram a fazer então eu fiz. E eu lá no hospital com um monte de coisa para estudar, fiquei estudando lá no hospital. Aí eu ainda doente, eu estava sem poder andar direito e fui lá para a UNIGRAN para fazer essa prova. Meu irmão foi me levou lá para eu fazer essa prova. A minha sala ficava... Tinha que subir escada, eu não podia subir escada, o professor desceu lá embaixo e me aplicou essa prova, eu sei que eu fiz essa prova e consegui a nota mínima.

**- Mas conseguiu...**

Consegui!

**- Passou!**

Aí isso assim marcou. Acho que foi isso. Depois o que mais me marcou?

**- Tinha algum professor assim que fazia a diferença, assim questão humana? Ou algum professor que era contrário, assim que não tratava bem os alunos... Ou você não lembra nada disso? Algum que se destoava assim...**

Não, acho que não. Todos os professores assim... Deixa eu ver. Tinha um professor, Zé Roberto... Entre os professores... Ah! Tinha um professor que eu não gostava, eu não gostava. Inclusive um dia em sala de aula, era um professor ele é médico aqui na cidade, professor Alan. É Alan o nome dele?

**- Mas que comportamento que ele tinha que...**

Então, eu não sei que comportamento. Mas eu não gostava. Eu não consigo lembra o porquê que eu não gostava dele. Eu não consigo! Não sei por que eu não gostava dele, inclusive um dia ele chegou na sala e falou assim, que a partir... Assim, ele ia deixar de dar aula e eu assim, eu sou muito espontânea e quando eu vejo, eu já falei as coisas.

Às vezes eu penso e eu falo né? Aí eu pensei e falei: "*Graças a Deus*". Todo mundo ficou um silêncio ninguém falou nada. Um silêncio total, Ai eu falei... "*O que eu falei?*". Ai ele falou: "*Tá vendo?*" (risos) "*Tá vendo?*" Não sei por quê. Não sei se era o jeito de tratar as pessoas. Eu não sei exatamente porque eu não gostava.

**- Mas você tinha uma aversão.**

Eu tinha uma aversão. Isso foi assim, todo mundo riu... (risos) a sala ficou em silêncio. E falei: "*Meu Deus, eu falei em voz alta*". Pensei e falei, não era para falar. Eu falei: "*Graças a Deus*".

**- Aí ele saiu?**

Não...

**- Mas aí depois ele saiu?**

Não, depois tudo bem. Mas realmente ele saiu, porque eu acho que era... Ele estava atarefado, ele estava com muita coisa, ele tinha o consultório dele, alguma coisa nesse sentido. Só sei que ele realmente saiu, parou de dar aula na Universidade, inclusive na UNIGRAN. Mas eu acho que foi isso.

Deixa eu ver outro...

**- Aí já pode ir no segundo se você lembrar de alguma coisa.**

No segundo ano, acho que não, ou esse foi no segundo ano? Eu não sei, só sei que aconteceu durante... Aconteceu aí, nesse... Na faculdade. Em relação aos meus colegas eu nunca tive problema, assim inclusive hoje sou... Trabalho com colega. Tinha uns que a gente era bastante amigo, outros a gente era só colega né? Tinha uns que eu contava a ajuda, o Flávio é meu amigo assim, meu amigo de amigo que eu podia contar com a ajuda. A Adriana minha amiga, amiga mesmo que a gente ia para a escola e voltava junto, porque a gente dependia de ônibus as duas, então a necessidade de um era a necessidade da outra. Então marcou muito entre os alunos, são dois alunos que marcaram, que ficou na minha vida, é o

Flávio e a Adriana, então esses dois assim de faculdade de graduação que foram realmente amigos, que eu podia contar, gente assim que falava não só do curso, mas dá vida assim num todo.

**- O Flávio Casado?**

O Flávio não. É solteiro até hoje.

**- Não, o sobrenome dele é Casado?**

É Casado, esse é meu amigo. Até hoje ele é meu amigo da faculdade. Ele é... Acho que ele tá...

**No Lóide Bonfim.**

Exatamente, ele é professor lá. Então esse foi meu amigo. E Adriana que hoje, ela nunca quis ir para a sala de aula, hoje ela é técnica na UEMS, mas, eles me marcaram muito. Ficaram na minha vida, foram realmente meus amigos. Professor...

**- Nenhum que se destaca assim?**

Pois é. Eu sempre tive assim... Eu nunca fui muito de... É um problema meu. Você entende? Não sei se é um problema meu ou uma coisa minha. Eu falo que é um problema, eu nunca consigo ficarem assim, muito junto com o professor. Você entendeu? Porque tem aluno que é muito amigo do professor. Eu nunca fui assim de ser amiga do professor, ou ficar tirando dúvidas com o professor. Eu sempre fui de buscar as minhas dúvidas, sozinha. Então se eu tinha dúvida na sala de aula eu nunca ia atrás do professor para tirar as minhas dúvidas. Eu procurava livros, ou então e pesquisar e estudar, para tirar as minhas dúvidas. Então eu nunca fui assim, nem no Ensino Fundamental e Médio, nem na Graduação e nem no Mestrado eu fui assim de muita amizade, de ficar muito próximo do professor. Não sei se eu mantia assim, mantia assim uma...

**- Um receio...**

É um receio. Não sei, não consegui entender isso, não sei porque. Mas não sei se isso veio do prézinho.

**- E na graduação tinham disciplinas pedagógicas.**

Sim. Tinham disciplinas pedagógicas.

**- Os Estágios...**

Estágios com a professora Leni, que ela era de Campo Grande, ela veio para cá. Era assessorava a gente que era Didática né?

Estágios com a professora Leni, que ela era de Campo Grande, ela veio para cá. Era professora da gente que era Didática né? Foi didática, foi...

**- E você teve... Aí vocês foram para a sala de aula ou não chegaram a ir para a sala de aula.**

Fomos, fomos para a sala. Fui, fui para a sala de aula sim, e o Estágio foi na sala de aula, e...

**- Foi a primeira vez que você foi na sala de aula?**

Foi a primeira vez que eu fui a sala de aula. Inclusive eu fiz o meu Estágio com essa professora que está aqui comigo hoje, esqueci o nome dela, está fazendo cursinho comigo e foi lá no Reis Velozo meu estágio, tanto que...

**- Marinéia? Rosinéia?**

Não.

**- A Rúbia?**

Não, ela estava aqui comigo hoje o nome dela eu esqueci. Era para perguntar o nome dela esqueci. Era uma moreninha magrinha que estava aqui fora agora pouco, esqueci o nome.

**- Lucinéia?**

Ah, acho que é Lucinete.

**- Lucinéia!**

Lucinéia, Lucinéia. Exatamente.

**- Ela é do meu tempo.**

É, ela tava fazendo cursinho com a gente. Ela tem duas irmãs bem parecidas, mas eu acho que era ela que estava aqui. Aí então eu fiz Estágio com ela.

**- E como que foi assim o impacto com os alunos?**

Foi bom, foi bom. Não tive nenhum problema assim, nem com os alunos na minha recepção. Todos foram assim, bastante tranquilo né? E o conteúdo que ela tinha, já estava desenvolvendo, a gente tinha que fazer aquilo lá. Plano de Aula, apliquei prova, nessa época tinha época de prova, eu lembro que eu fiz prova com os alunos. Então eu fiz prova igual eu aprendi com a professora na Faculdade. Uma prova mista, assim, com várias alternativas...

**- Você aprendeu isso na Faculdade?**

Aprendi isso na Faculdade, até eu gosto dessa prova, desse tipo de prova. Até hoje eu gosto de fazer isso. Então as minhas atividades são assim, eu não gosto daquela questão, "o por quê?", eu coloco isso também mas tem professora que coloca só, tudo "Porque?". Eu não gosto muito disso, eu coloco mas não... Então eu faço assim, nesse período eu apliquei uma prova assim que eu aprendi na Faculdade, uma prova mista com uma alternativa para relacionar falso ou verdade, certo ou errado, completar frase, e "o por quê?" também eu



pergunto isso, mas eu tenho muito esse outro tipo né? Então eu apliquei uma prova super tranquila. Fiz o Ensino Fundamental e o Ensino Médio lá na mesma escola.

**- E não deu medo? 0:29:18.6**

Não me deu medo.

**- Não?**

Não.

**- Que Bom.**

Foi tranquilo assim, porque eu sou muito assim de encarar mesmo as coisas. Não é que eu não tenho medo, a gente sente um medo, mas e assim eu sinto o medo eu falei assim: *"Meu Deus como vai ser?"* Mas quando eu estou lá...

**- Você da conta.**

Eu dou conta. Até hoje eu sinto, eu vou para escola e: *"Aí meu Deus, como será o dia de Hoje?"* Daí eu vou assim meio, até hoje, todos os dias eu vou ainda assim, mas quando eu estou na sala aí eu não tenho problema.

**-Legal...**

Aí eu vou mesmo, aconteça o que acontecer eu lá. Aconteça o que acontecer. Aconteça o que acontecer eu estudo.

**- Agora vamos falar um pouquinho assim, da Maria professora. Como será que é a Maria Professora? Hoje, hoje.**

Então, a Maria professora hoje, eu passo horas, horas, horas e horas pesquisando, estudando, preparando o material para os meus alunos. Horas, porque o que eu quero é dar o máximo de mim. E me decepcionam porque eu chego lá e falo:

*"Olha, eu fiz isso, eu fiz isso, eu fiz isso."*

*"Ah, eu também já fiz muito isso. Não faço mais."*

Eu falo: *"Ai meu Deus, será que vai chegar o momento de eu também entrar nessa, não fazer isso?"* Então eu me pergunto, questiono isso como professora né? Bom, será que vai, será que eu vou...

**- Assim, cansar de preparar?**

Exatamente. Cansar de preparar coisas, ver que não vai mudar em nada. Hoje eu me preocupo com isso, porque é o que a gente escuta. Escuto muito isso: *"Hoje eu não faço mais"*.

**- Você escuta de outros professores?**

De outros professores: *"oh, eu fiz isso, to preparando isso."*

Então vem um e: *"Ah, eu já fiz muito isso!"*.

Então isso me preocupa um pouco, nesse sentido.

**- Mas a professora Maria hoje, ela trabalha com projeto?**

Ano passado eu desenvolvi dois projetos em sala com os meninos para mudar um pouco a rotina né? (além desses 2 tb trabalhou prevenção da dengue, reciclagem de PET e germinação de sementes em diferentes substratos)

**- Um projeto seu?**

Um projeto meu, uma coisinha... Não é projeto, eu falo projeto por que... Então ano passado, não estava na carga horária, não estava na carga horária exatamente, mas mesmo assim eu desenvolvi, que foi, além desses dois projetos que eu desenvolvi com os meninos. Eu desenvolvi... Eu trabalhei com eles foi a... Não estava no currículo trabalhei a prevenção de dengue, não estava. Então trabalhei essa, fiz um trabalho com eles na prevenção de dengue na escola que não tava no currículo. Trabalhei com garrafa PET, também não estava reciclagem PET, também não estava no currículo e eu trabalhei. E fiz um outro projeto, porque a escola agrícola ela é uma escola... Agrícola, voltado para a agricultura, e eu trabalhei um outro projeto também que é sobre substrato, ensinando os meninos a utilizarem diversos substratos na germinação de semente. Foi bastante legal e interessante também, eles gostaram e foi bastante proveitoso, no final a gente descobriu que... O objetivo era esse, e realmente foi isso que eles observassem que um substrato germina mais, outro menos, então há diferença de um substrato para o outro para a germinação de sementes.

**- E eles gostaram?**

E eles gostaram. Hoje eu pretendo assim, contínua assim com r trabalhando com os projetos também. E hoje assim, nós temos a grade e hoje nós temos a grade que tem que seguir, é o que tá ali, mas independente disso eu prefiro trabalhar outras coisas que não estejam no currículo.

**- Eles têm livro?**

Tem livro, mas eu não sou muito chegada em livro não. Tipo Matemática... Eu sou muito de planejar as coisas, tudo o que eu faço eu planejo. Então eu tenho caderno, eu tenho três disciplinas. Ciências, eu tenho o caderno de planejamento de Ciências. Eu tenho Educação Ambiental, então eu tenho um caderno de Educação para eu planejar as minhas aulas de educação ambiental, então eu tenho um caderno de Educação para eu planejar as minhas aulas de educação ambiental. Porque são temas livres em Educação Ambiental, não tem na grade curricular.

Então o que a gente faz no início do bimestre? A gente pega os temas que estejam assim na mídia e vamos trabalhar com eles. Esse bimestre, esse primeiro bimestre eu trabalhei

água, tudo que é voltado para água: como usar, como a água é utilizado, tudo isso é ideia. Tudo voltado então, temas que eu peguei nas revistas, internet e nós trabalhamos, eu trabalhei esse bimestre com a série que eu tenho. Só que eu planejo e tenho o meu caderno de planejamento, só que aí eu tenho um outro caderno, tenho o livro de Matemática mas eu não... O livro é pesado, eu não consigo usar livro, então o que eu faço?

Eu passo todo o meu conteúdo no meu caderno de Matemática. Até gostaria de mostrar ele para você, mas a gente vai ter oportunidade depois. Então eu planejo tudo, escrevo tudo, vou com tudo pronto, atividade, tudo pronto. Eu uso muito impresso, material impresso. Porque eu acho assim, muito desgastante, o aluno se estressa demais, eles não gostam, não é quem... Eles não gostam de quadro. Então o que eu faço hoje, a Maria professora? Eu passo um resumo no quadro para eles terem o conteúdo que é obrigatório ter o conteúdo. Eu elaboro uma apostila com o conteúdo mais aprofundado. É que eu pesquiso em internet, pesquiso em livros, em apostilas que eu tenho, aí eu monto no meu computador, que eu tenho um computador, aí eu monto tudo no meu computador. Tudo pegando material que esteja adequado para dentro do conteúdo, dentro da minha grade curricular. Aí eu monto a apostila, faço cópia da apostila, faço atividade dentro disso aí e vou para a sala de aula. Aplico atividade com o conteúdo que eu coloquei no quadro e mais a apostila.

Também esse mês eu trabalhei com uma apresentação, que é um conteúdo que você tem que apresentar fotos para relacionar, tipo a nutrição. Nós trabalhamos nutrição nesse bimestre. Trabalhei palavras usadas em nutrição, trabalhei apostila, trabalhei atividade, e eu trabalhei apresentação. Sistema Digestório a mesma coisa, Sistema Digestório e digestão, o mesmo procedimento. Trabalhei com apresentação para mostrar todo o processo, quais são os órgãos relacionados a digestão, atividade, apostila e texto no quadro. Então eu tenho trabalhado assim. Então eu levo muita coisa... Impresso, para minimizar o stress das crianças, porque eles são muito estressados, tem criança que não copia mesmo o conteúdo.

**- A sala é cheia ou não?**

Não, essa é uma vantagem da Escola Agrícola, nós não temos salas muito cheias, a nossa sala que é do sétimo ano, nós temos dois sétimo ano, então nossa... A turma que tem mais alunos tem vinte oito alunos.

**- E a escola dispõe de recursos?**

Dispõe. Dispõe de recursos, nós temos a sala de tecnologia que tem computador que o professor pode usar, tem um data show que o professor pode usar, tem um notebook. Só que eu prefiro fazer as minhas coisas tudo em casa, por exemplo, eu uso o meu computador em casa. Uso a minha máquina fotográfica, porque eu tenho a minha máquina fotográfica, e ano

passado eu desenvolvi também um trabalho com foto com eles, trabalhando os seres vivos. Aí, para desestressar um pouco a criança, tirar um pouco de sala de aula, porque o objetivo é não estressar o aluno e o professor também, e tentar trabalhar o conteúdo, e lá tem o campo, levei para o campo, fizemos fotos dos animais, vegetais e tal...

**- E eles gostam?**

Eles gostam, adoram isso. Aí quem tinha máquina fotográfica trabalha tecnologia também, porque o objetivo é trabalhar tecnologia com as crianças né? Então levei... Nós andamos lá pelo pátio, porque é uma fazenda a escola agrícola né? Aí fomos no rio, andamos tiramos fotos dos vegetais, dos animais, da mata que tem, depois nós montamos uma apresentação e mostrei para eles: *"Olha o trabalho de vocês"*. Porque o objetivo é trabalhar tecnologia com as crianças né? Então levei... Nós andamos lá pelo pátio, porque é uma fazenda a escola agrícola né? Aí fomos no rio, andamos tiramos fotos dos vegetais, dos animais, da mata que tem, depois nós montamos uma apresentação e mostrei para eles, *"Olha o trabalho de vocês"*. Cada um com a sua foto, o aluno fez a foto eu coloquei a foto.

**- Legal.**

Foi bastante legal, para tirar um pouco o aluno da sala e não estressar tanto a criatura.

**- E tem assim... Esses são os projetos que você desenvolve.**

Sim.

**- Mas tem projeto assim de mais professores? Da escola?**

Não, tem projeto de mais professores, tem inclusive o ano passado, eu fiz com a professora Cida da tecnologia, e o nosso projeto foi um dos escolhidos da escola, que é biodi... Ah, esqueci o nome do projeto que aí juntou os projetos de todos os professores e daí a professora Cida foi lá num dia, teve um evento para isso e ela apresentou o nosso trabalho. Então não é de um professor, os outros professores também tem projeto. Então juntou todos os projetos fez uma apresentação só e ela amostrou. Esse ano nosso... Tem um projeto também de plantas medicinais que a professora Carla desenvolve também, um projeto muito bom, inclusive eu estou no lugar dela como professora substituta, então ela está só com esse projeto. Esse projeto da professora Carla foi escolhido, e teve um professor que foi agora em Campinas apresentar esse projeto. Então tem outros professores que...

**- E você gosta de fazer com os outros assim? Acha interessante com os outros professores?**

É acho interessante, inclusive esse ano eu vou trabalhar o PET, como a gente tem intenção de fazer uma coisa maior com garrafa PET, porque ano passado eu montei uma árvore mais era uma árvore pequenininha. Foi interessante, foi bom para mostrar que pode ser

utilizado, inclusive peguei na internet essa... Peguei lá, segui os passos e trabalhei com os meninos, pedi garrafa PET, dei ponto também. *Você vai trazer garrafa PET para mim? Cada garrafa PET vale 0,1. Se você trás 10 garrafas PET é um ponto.* Para incentivar os meninos, para fazer o trabalho. Então é uma forma de eu incentivar para eles recolherem a garrafa PET e trazerem para mim, então eu tive que pontuar também. Então foi uma coisa pequena, mas trabalhamos. Esse ano a gente pretende trabalhar uma coisa maior, já pesquisei na internet já escrevi o projetinho, já tirei a foto, peguei na internet, já mostrei para a coordenadora, ela aprovou e eu vou trabalhar com a professora de Artes. Então nós vamos fazer uma árvore maior, nós vamos precisar de mais alunos e mais professores, então já está combinado de trabalhar com a professora de Artes nesse projeto, ela vai trabalhar a parte de pintura, nós vamos trabalhar... Fazer flor com a garrafa PET, ela vai trabalhar com essa parte de pintura.

**- Os alunos que vão...**

Os alunos que vão fazer. Sim. Nós vamos... Tudo junto né? Ela com os meninos vão trabalhar com a parte de pintura e daí eu vou fazer mais com a parte de montar, de recolher a garrafa, de recortar, de montar mesmo com eles.

**- E a escola da abertura assim?**

A escola da abertura, abertura para você desenvolver, só que financeiramente não, porque a escola não tem... Esse ano... Não foi falado abertamente, mas a escola não tem dinheiro para comprar material, tipo ano passado eu comprei.

Tudo o que eu desenvolvo é com o meu trabalho, com o meu dinheiro. Comecei a desenvolver como eu te falei, eu desenvolvi o trabalho com substratos, eu fui com a professora Maria do Carmo que é minha professora, eu gosto muito dela. Ela tem dinheiro para isso, e aí eu pedi o material para ela. Ela me deu o substrato, me deu as bandejas, me deu sementes, então ela me apoiou nesse sentido para trabalhar com os meninos, porque a escola não tem. E eu não sei, eu acho que a escola... Eu vou atrás quando eu quero, não fico pedindo para escola, eu vou lá e busco, eu vou atrás mesmo buscar. Então, eu nem quis, eu nem perguntei para a escola se ela tinha dinheiro ou não tinha dinheiro. Eu fui atrás e consegui o substrato como eu tinha te falado.

**- Mas pelo menos não barra, dá abertura para você fazer.**

Não, dá abertura. Te dá abertura completamente, só que eu nem perguntei se a escola tem dinheiro para mim comprar material. Eu vou...

**- Mas... E tem algum professor que olha torto assim, que não aprova essa sua atitude ou não, é uma equipe boa assim?**

Se tem não fala. Tipo, o ano passado eu até recebi um elogio, porque eu sou assim... Eu não sou de ficar falando que eu estou fazendo, geralmente eu não falo, tipo eu comecei a trabalhar com substrato eu não falei "*ah, to trabalhando*", eles que viram. O professor Augusto, todo mundo, a professora Cida, falou assim "*Muito bom!*", inclusive a também gostou do meu trabalho "*Trabalho Bom*". A professora da Tecnologia também que apresenta na Tecnologia também achou um trabalho bom. Da escola eu não ouvi nada, mas eu trabalhei com o PET e a professora falou assim "*Ah, a professora quietinha, olha o trabalho que ela fez*", tipo assim, então eles observam o trabalho mas e... A professora de Matemática inclusive ela falou: "*Ah, a professora é quietinha, mas olha o que ela fez*". Quietinha, mas tá desenvolvendo tal coisa, ela tipo falou.

**- Então não foi reprovada por ninguém?**

Não fui reprovada. Mas não foi assim "*Oh!*", mas para mim não interessa o importante é trabalhar com os alunos.

**- Os alunos reagem bem a esse tipo de atividade?**

Sim reagem. Tipo agora, eu coloquei para o nono ano. O nono ano é uma turma muito difícil, eles são muito preguiçosos, aí eu cheguei e coloquei ontem:

*"Tem dois projetos, vamos trabalhar? Tem esse e esse".*

*"Ah, não! Esse não porque tem que ficar catando garrafa PET".*

Tipo assim...

**- Mas moleque é tudo igual!**

Você entendeu? Mas se eu pegar a garrafa e levar, eles...

**- Trabalha né?**

Trabalha. Todo mundo trabalha.

**- Quando é difícil lá a indisciplina? Quando que é difícil, quando você vai explicar? O que é mais difícil lá, com relação aos alunos?**

Com relação aos alunos é a falta de educação. Que eu acho assim, que não é uma coisa que vem da escola e dos professores, é uma coisa familiar mesmo. A gente vê uma desestrutura familiar muito grande. Muito pai separado, eu acho que isso é um problema muito sério na família, então a gente tem muito isso lá. Eu vejo assim que a falta de educação é um dos pontos mais... Não só eu, mas, com todos os professores.

**- Educação de berço mesmo?**

Exatamente, educação de berço, tipo professor... Aluno que já me mandou tomar no cú, não foi uma vez duas vezes. Aluno que você vai falar com ele e, ele vem em cima de você, grita com você, aponta o dedo na sua cara. Aluno que você não pode nem encostar que: "*Se*

*você fizer algo comigo e eu...*” Tipo, te ameaça isso assim a gente tem... *"Se você fizer isso comigo eu vou..."* Então a gente tem que ter muito cuidado nesse sentido.

**- Mas todos são assim ou salva alguns lá no meio.**

Não, não. Tem uma meia dúzia que a gente consegue... Que a gente sabe que tem uma educação maravilhosa.

**- Aí é mais fácil relacionar.**

Aí sim. Mas assim, tipo eu tenho muita dificuldade de chegar em sala de aula tranquilamente, conseguir desenvolver o trabalho tranquilamente sem não parar umas... Assim né...

**- Para chamar atenção.**

Chamar atenção, e eu assim... Olha a minha voz, você tá observando, não é assim a minha voz. E eu não sou de gritar, ultimamente eu tenho gritado, eu falo assim: *"Senhor eu..."*. Eu fico rezando, tenho rezado de joelho: *"Senhor, me ajuda eu não quero gritar, eu não vou gritar"*. Então eu vou para a sala assim: *"Eu não vou gritar!"* Mas quando chega na sala eu não tenho como não gritar.

**- Eles fazem para desestruturar a gente.**

Para desestruturar mesmo. E todo mundo quer falar ao mesmo tempo, todos eles querer falar ao mesmo tempo. Então quando você observa está todo mundo falando ao mesmo tempo, você não consegue transmitir o conteúdo, como você gostaria, então eu fico assim bastante frustrada. *"Aí meu Deus me ajuda, é eu o problema?"* Não sou eu problema por que é outro...

Aí você vai para a sala, você fala para os professores e você escuta os outros professores falando a mesma coisa. Lá na Escola Agrícola nós temos o caderno de ocorrência para cada turma e o nome do aluno. Então aconteceu alguma coisa assim, tipo o aluno gritou, não fez atividade, ou gritou então a gente chega e já registra. E eu tenho observado que eu sou a professora que menos faço ocorrência, e eu sou uma professora assim que tenho muito problema em sala de aula.

**- Mas você procura contornar...**

Mas e porque que eu não registro? Quando você registra, tem três ocorrências e o que acontece? Chama o pai do aluno, o pai do aluno vai lá. Aconteceu né? Teve um aluno assim que eu fui obrigada, falei meu Deus: *Por favor, chama o pai*. Aí o pai foi na escola e eu fiquei muito triste, porque o pai é um pai que trabalha o dia inteiro, o pai ganha um salário mínimo, um pai que está tentando dar o melhor para o filho, um pai que andou 13kilometros de

bicicleta porque a nossa escola é afastada da cidade, que deixou de ir trabalhar para ir lá atender. Então eu falei: "*Eu não quero mais falar com pai de criança*".

**- Você se comoveu?**

Eu me comovi, eu fiquei muito triste. Até um professor outro dia falou assim: "*A gente quer marcar com o velho...*". Essa semana eu ouvi. Foi um outro problema que aconteceu os pais foram na escola, e o aluno (quis dizer professor) falou assim eu que sou macaco velho já tive problema em contornar a situação... Eu falei assim: "*Imagina eu?*". Por isso que eu evito chamar os pais, porque eu fico muito perturbada quando o pai vai lá e eu escuto o pai.

**- Você fica com dó do pai?**

Eu fico com dó do pai. Eu fico muito preocupada com o pai.

**- Mas o seu relacionamento com eles é tranquilo para conversar?**

Tranquilo. Não, não, independente assim... Com quem? Com os alunos né?

**- Com os pais também, você já conversou com os pais, tranquilo?**

Não, tranquilo. A gente tem autoridade para conversar com os pais. A gente tem autoridade, inclusive quando o pai são chamado lá na escola o professor tem toda autoridade de falar: *Olha pai, o seu filho está se comportando dessa, dessa e dessa forma.*

**- Só que dá dó do pai?**

Dá dó do pai. Muita dó! Eu tenho, mas nem todos têm.

**- Mas eles também têm uma parcela de culpa né?**

Sim, tem! Porque os pais tão ali, porque eles não quiseram, infelizmente não colaboraram nem durante a aula, né?

**- É com certeza. Você está cansada?**

Não, sem problemas. É a minha voz.

**- Está cansada, a voz tá irritada...**

(risos) É de gritar com as criaturas. Professora porque você me chama de criatura?

Eu falo: *Criatura é filho de Deus.*

**- Criatura de Deus, ué!**

Criatura de Deus...

**- Você acha que o curso de biologia, lá... Nessa questão do conteúdo, ele te ajudou em alguma coisa, ou você acha que o conteúdo que você aprendeu lá tá muito distante do conteúdo mesmo? Anatomia, vegetal...**

Tá muito distante do que tem em sala de aula. Tá muito distante. Porque, olha agora mesmo a gente falava sobre isso. As doenças tipo, fungos, bactérias que a gente tem que trabalhar em sala de aula, praticamente nós não estudamos isso em sala de aula.



**- Lá na graduação?**

Lá na graduação. Praticamente. Então, tem muita coisa que eu não sei, eu tenho que estudar para levar para a sala de aula. Tipo, educação ambiental o que eu vi? Eu não vi nada, então tenho que ler, estudar, pesquisar para trabalhar com os meus alunos, hoje que é uma disciplina que eu tenho. E mesmo em Ciências, todos. Tipo corpo humano, o que eu vi de corpo humano na universidade? Muito pouco, e assim eu tenho que... Em relação ao conteúdo que eu tenho que trabalhar hoje, eu tenho que estudar, tenho que pesquisar, tenho que buscar para eu trabalhar com eles. Então é bem distante, eu acho bem distante.

**- E a parte pedagógica? Você acha que ajudou alguma coisa para você resolver os seus problemas? Ou não, o negócio é a prática...**

Não. O negócio é a prática. Na parte pedagógica eu não... Porque veja só, na escola a gente aprende a elaborar um diário? Não. E a fazer um planejamento como nós temos hoje? Não, eu não aprendi.

**- Não é uma reclamação só sua, não precisa se preocupar.**

Hoje, eu tive que aprender sozinha, porque nem os meus colegas olha, "*Toma, te vira*", só me entregou o diário para mim e eu tive que me virar. Então eu poderia ver diário, que é uma coisa que poderia ser trabalhado em sala de aula. Diário, planejamento poderia ser trabalhado em sala de aula e a gente não trabalha isso, ao menos no ano, no período que eu fiz não.

**- E deixa eu ver... Eu tava com a pergunta...**

Sobre planejamento? Então eu acho que os cursos de formação são muito importante. Como o curso de formação que nós estamos fazendo, eu to gostando. É bastante interessante porque é uma coisa que a gente trabalha em sala de aula que a gente tá aprendendo aqui, para...

**- Dá para aproveitar?**

Dá para aproveitar!

**- Ano passado você trabalhou em qual disciplina?**

Trabalhei Ciências e Matemática.

**- São as mesmas turmas? Assim...**

Só tem uma turma nova que é o sexto ano. Que a turma do sexto ano todo ano, todo ano sempre vai ser novo.

**- Tá, mas você trabalhou sétimo ano o ano passado e sétimo ano esse ano?**

Isso, sétimo ano no ano passado... Quer dizer, este ano na escola o sexto ano do ano passado é o sétimo desse ano. Então o sétimo ano A, o sétimo ano B é uma turma nova que eu

não trabalhei ano passado, que uma turma que eu comecei este ano, entrou este ano. Agora o oitavo ano e o nono ano são turmas do ano passado, que eu já trabalhei o ano passado.

**- Então você já tinha conteúdo preparado?**

Então, eu tinha conteúdo preparado, mas eu to observando que eu estou aproveitando muito pouco. Porque o ano passado quando eu entrei na escola ninguém chegou lá: *"Você tem isso aqui e você vai seguir esse currículo aqui."* Eu não ganhei na escola, eu entrei no segundo bimestre e não ganhei isso. Então o que eu fiz? Trabalhei o segundo, terceiro e o quarto bimestre pegando coisas que eu falei assim: *"Eu acho que vai ser isso, então eu vou trabalhar isso"*.

**-Nossa!**

Quando chegou no final... Este ano, quando eu peguei o currículo deste ano eu falei assim: *"Graças a Deus que eu trabalhei o que eu tinha que trabalhar"*. Mas por quê? Porque eu já tinha trabalhado em 2006, então eu peguei muita coisa de 2006. O meu planejamento de 2006, eu falei assim: *"Bom, se eu trabalhei em 2006 esse planejamento, eu vou trabalhar isso agora"*. E quando eu trabalhei em 2006, eu ganhei uma apostila da escola, essa apostila é uma apostila bem resumida, mas eu pego esse conteúdo e busco mais para eu trabalhar esse conteúdo aqui, então ano passado eu fiz isso. Esse ano não, já melhorou bastante porque no início do ano no primeiro dia, a coordenadora chegou e distribuiu: *"Esse currículo aqui, nós vamos trabalhar isso. Já esta na internet para todo mundo pegar."* Eu trabalhei em cima disso. Vai ser trabalhado esse conteúdo no primeiro bimestre para todas as séries. Então tanto Matemática... Só não Educação Ambiental porque não tem né? Educação Ambiental eu fui atrás, fiz um projeto e ela aprovou, a coordenação aprovou. Agora para as outras turmas, agora eu estou conseguindo. Então o que eu estou fazendo? Estou pegando meu material do ano passado, que eu deixo tudo arquivado em pastas no meu computador, vou lá, busco, dou uma melhoria, coloco adequado para esse conteúdo que eu tenho hoje e trabalho.

**- Melhorada é o que? Acrescentada? Tira o que não deu certo?**

Eu tiro o que não deu certo, acrescento o trabalho aquele que deu certo, tiro o que não deu certo. Aí eu uso o livro também, uso o livro para preparar as minhas aulas eu uso o livro, eu uso a minha apostila.

**- Então você é uma professora que está sempre revisando.**

Eu estou sempre revisando, este ano mesmo eu já mudei um monte de coisa.

**- Até achar, pegar a mão...**

Até achar, até pegar, ano passado isso não deu certo... Ano passado eu não usei, por exemplo, palavra cruzada, esse ano eu estou usando bastante palavra cruzada. Por exemplo, na Educação Ambiental eu estou usando bastante palavra cruzada.

**- Eles gostam é uma coisa que dá certo.**

Porque eles gostam, dá certo, então eu levo uma palavra cruzada. Esse ano a professora pediu para eu trabalhar higiene pessoal, eu montei uma apresentação, peguei na internet, peguei várias coisas, montei, melhorei. Sabe não pego... Melhorei, tinha coisa que: *"Ah, isso aqui eu não dou conta"*. Tipo assim né?

**- Isso te preocupa?**

Isso me preocupa, tem coisa que vai, tem coisa que não vai dar. Eu sempre procuro pegar coisa, que eu consiga transmitir da melhor forma. Aquilo que eu não consigo transmitir, eu não pego. Então eu pego sempre coisas, que eu consigo transmitir e que eles consigam aprender, dentro do conteúdo né? Então eu peguei, com uma... Fui à dentista e vi um problema sério com os meninos, e a coordenadora:

*"Não, tem que ser com urgência, mostra alguma coisa, fala de alguma coisa sobre isso"*.

*"Tudo bem"*.

Aí eu fiz a apresentação, levei para a sala de aula, montei, apresentei para o sexto ano, aí fiz uma palavra cruzada, com 25 palavras.

**- Nossa!**

Assim, bem grande, 25 palavrinhas, levei e foi maravilhoso, eles amaram. Tudo baseado...

**- É bom porque você se preocupa né? Você não é aquele professor que chega e senta né?**

Sim...

**- Porque tem um monte de professores que a gente vê que faz isso né?**

Não, eu me preocupo de mais. Eu falo: *"Meu Deus, para que se preocupar tanto"*. Eu sou assim, eu não sei...

**- É uma boa professora, por isso. Você acha que os seus alunos te enxergam de que jeito assim? Como será que eles acham que você é? Brava, ou não, legal...**

Então, tem aluno que eu até estava pensando essa madrugada, tava com problema lá... Tem aluno que me adora que me acha maravilhosa, que sabe que... Mas tem aluno que não gosta de mim.

**- Porque você exige será?**

Porque eu exijo, porque eu trabalho conteúdo, o maior problema é esse.

**- Porque, tem professor que não trabalha?**

Exatamente.

**- E trabalha o que?**

Então, aí a gente tem muita dificuldade nesse sentido. Porque quando tem um professor que entra lá, por exemplo... Tem um professor, que fica lá contando piada, contando história, aí você chega com conteúdo é um choque para o aluno. Aí o professor... Aí é nesse momento que eles fazem tudo para te desestruturar. Aí eu percebo esses problemas. Entendeu porque, tem um professor... Não to aqui dedando, nem falando de professor que trabalha e não trabalha.

**- Não eu sei...**

Estou só... Isso é o que eu tenho sentindo, não só eu como outros professores também. Então professor que trabalha conteúdo na sala de aula, ele não é amado por todos os alunos, por alguns, os alunos interessados sim, os alunos que querem aprender sim, agora os alunos que não... Que querem só passar tempo tem alunos que vão à nossa escola, a nossa escola é integral, aí a criança sai de casa de manhã, passa o dia inteiro lá, então o pai fica despreocupado né? Tem essas coisas também a gente sabe, tem aluno que vai só para comer. Quando a gente pergunta:

*"Mas o que vocês vieram fazer?"*

*"Para comer!"*

**-Nossa.**

Então não sou eu que estou falando, é o próprio aluno que diz.

**- É o próprio aluno...**

É o próprio aluno quem diz, porque eu pergunto:

*"Porque vocês vieram para escola, se não quer aprender, não quer colaborar?"*

*"Nós viemos comer!"*

Isso não é eu que falo, é o aluno quem fala isso.

**- Realidade.**

É a realidade. Não são todos, mas temos bastante assim. Temos bastantes pais que não tem onde deixar a criança, que leva. Temos bastantes pais que não dão conta da criança e levam para lá. E a gente sabe disso.

**- E é longe né?**

É longe, mas tem o ônibus que passa aí.

**- Ah, o ônibus leva!**

Nós temos quatro ônibus.

- O ônibus leva e trás.

E deixa aí né? Não na porta, mas bem próximo né?

**- Facilita muito né?**

Facilita muito.

**- Fica o dia inteiro?**

O dia inteiro, grátis né? Não tem que pagar ônibus. Se bem que aqui na cidade eles também têm passe livre. Mas o ônibus passa, passa o dia...

**- Realmente é uma comodidade para o pai e pra a mãe.**

Para o pai e para a mãe, sim! Para o pai e para a mãe, sim! Não tem que buscar, não tem que levar né? Não tem que...

**- Preparar almoço...**

Preparar almoço.

**- E você pensa em fazer um Doutorado?**

Pois é, eu até queria ter feito este ano, mas eu fiquei muito cansada. O Mestrado me estressou muito, me estressou muito. É uma coisa que eu queria muito fazer, aí quando eu estava lá eu só terminei pela misericórdia.

**- Mas você é uma vencedora, pela sua história você é uma vencedora.**

Eu só terminei pela misericórdia porque eu tive problema no Inglês, eu fiz a prova três vezes no Inglês, e tinha que passa naquela bendita prova. Foi difícil inglês, foi difícil, que eu não consigo aprender. Eu tive dificuldade para entrar e tive dificuldade para sair.

**- E lá alguma coisa te marcou? Tirando o Inglês?**

Tirando o Inglês...

**-Professor assim...**

Então meu professor, eu tive muita dificuldade com ele, com relacionamento.

**-Ah, relacionamento...**

Foi muito difícil, por quê? Ele é um professor que tem muita experiência, ele é um professor muito inteligente, eu não discuto isso. É um professor que ele falou, falou! É um professor que não acata a opinião do aluno. Ele determina o que você tem que falar, e quando ele tenta argumentar ele te humilha. E eu fui muito humilhada na frente dos outros alunos, por picuinha do professor, sabe? Eu fiquei doente, fiquei depressiva, fiquei com problema de saúde sabe? No Mestrado.

**- E você faz isso com seus alunos?**

Não, Deus me livre, de jeito nenhum.

**- Foi uma lição.**

Quando eu grito com os alunos, eu falo: *"Meu Deus, eu não podia ter gritado"*.

**- Te preocupa esse relacionamento com os alunos?**

Não, me preocupa Nossa Senhora, me preocupa muito. Xingar aluno, Deus que me livre. Outro dia teve um probleminha na Escola Agrícola, com o pessoal de nono ano. Por quê? Eu cheguei na escola, eles fizeram uma briga porque eu coloquei conteúdo, porque eu comecei trabalhando... Não quero, não quero, a gente não quer isso não. Porque ano passado eles trabalharam muito campo na Educação Ambiental. Este ano a Delmira mudou, ela não quer campo na Educação Ambiental. É aula prática...

**- É coordenadora a Delmira?**

É a coordenadora. Ela mudou, aula de campo é só com aula de campo. Porque nós temos as aulas de campo com os outros professores. E o professor do ano passado como ele dava as duas disciplinas da aula de campo e a Educação Ambiental, ele fez uma mistura. Tudo bem né, para aproveitar uma aula de outra? Este ano a aula de Educação Ambiental é somente aula de sala, é conteúdo em sala de aula. E eles tiveram dificuldade em...

**- Aceitar.**

Eles não aceitaram isso. Foi muito difícil no início do ano, e eu falei, cheguei na sala um dia e falei: *"Eu não quero moleque, vagueando, nem vagabundeando na minha sala."* Para que? Eles disseram que eu falei que eles eram... Qual a palavra? Vadio. Eu falei: "Eu não falei que vocês são vadios, eu falei que eu não quero moleque vagueando e nem vagabundeando nas minhas aulas". O que é isso? Ficar andando de um lado para o outro. Ai foi uma guerra, foi até para a secretaria isso.

**- Ai meu Deus.**

Aí no outro dia eu fiquei tão magoada, eu fiquei triste. Aí o que eu fiz? Mas também não me preocupei não. Fui lá peguei o dicionário, copiei, peguei o significado de o que é vaguear e vagabundear, coloquei no quadro e falei: *"Olha o significado. A próxima vez que vocês... Antes de discutir, antes de se revoltar por qualquer coisa procure saber o que significa o sentido das palavras, para depois reclamarem."* Acabou. Mas eu tenho essa preocupação. De xingar aluno, de jeito nenhum.

**- Humilhar, maltratar.**

De jeito nenhum. Deus que me livre. O dia que eu brigo com eles... Porque tem hora que você tem que falar mais sério com os alunos né? Então eu me preocupo, eu fico preocupada assim... Eu penso nas palavras, porque eu não quero assim ser humilhada principalmente na frente dos outros.

**- E lá no Mestrado não teve ninguém que marcou positivamente. Algum professor assim?**

Ah, sim. Professora Maria do Carmo professora bastante humilde, eu gosto bastante dela, sempre me ajudou muito. Assim minha professora eu tenho... Ela não foi minha orientadora, foi minha co-orientadora. Professor (.....) foi meu orientador, então o professor (.....) de qualquer forma não vai ser citado nessa gravação. Ele é maravilhoso, ele é muito bom, é muito inteligente. Só que... não é só comigo o problema, é com todos os alunos dele.

**- É da personalidade.**

É da personalidade então tem que... É como minha colega Inês, minha colega Inês... Sempre digo: *"Em todos os locais que você vai, você tem sempre... Eu sempre encontro alguém, positivamente para me ajudar em tudo que eu preciso."* Então no Mestrado eu encontrei a Inês, ela tava terminando o Mestrado, depois ela começou o doutorado. Então a Inês, até hoje ela é minha grande amiga, ela sempre... Tudo o que eu tinha problema eu conversava com Inês, tudo. Então até hoje, ela sempre me ajudou em tudo. Então eu sempre encontro alguém para eu ter um...

**- Apoio.**

Apoio assim, tanto emocional, como em todos os sentidos. Eu sempre encontro alguém.

**- Que bom né?**

Graças a Deus.

**- Você é uma pessoa boa.**

Na escola, eu to na Escola Agrícola desde o ano passado né? Sei que tem professor ali que não ta nem aí para mim, mas eu encontrei uma professora que ela assim, tudo a gente conversa.

**- Te adotou?**

Exato, tudo a gente...

**- E ela te ajuda?**

E ela me ajuda, tanto... Em todos os sentidos. Não na questão com material porque ela é de outra disciplina né? Mas nesse sentido de que ela tem experiência e desde que a escola abriu, ela já estava nessa escola, então ela me ajuda muito: *"Faz isso. Não é isso"*. Tipo essas coisas...

**- Na parte didática né?**

Isso...

**- De sala, dos alunos.**

Exatamente, em relação aos alunos, de como fazer, como não fazer, tipo assim...

**- Que bom. Você se espelha em alguém assim, na hora de dar aula? Em alguma coisa assim ou não? Você vai do seu jeito?**

Ah eu não sei, deixa eu ver...

**- Você sabe o que você não faria. Não maltrataria um aluno.**

Não isso não.

**- Você não deixaria de dar aula.**

De jeito nenhum. Eu to sempre com o conteúdo, eu sempre digo para eles: *“Terminou um conteúdo, não pensa, que vocês vão ficar aí sem fazer nada porque eu já estou com outro pronto.”* Sempre tenho alguma coisa para trabalhar em sala de aula.

**E você não ficou com medo quando você foi dar aula?**

Então, o que eu estou te falando, eu fiquei com medo da minha relação com os alunos né?

**- Do conteúdo não?**

Do conteúdo não. Mas eu tenho medo assim, quando eu vou... Como eu vou ser recebida ali? Como que vai ser o desenvolvimento ali? Agora quando eu estou lá, some tudo. Então ainda hoje é assim. Desde a primeira vez que eu fui para a sala de aula, falei assim: *“Meus Deus, como vai ser? Como vai ser? Eu vou conseguir desenvolver? Como vai ser o recebimento?”* Entendeu, quando eu estou indo. Agora quando eu estou lá eu já não sinto mais nada.

**-Que bom. Quer falar mais alguma coisa para encerrar, coitada da voz?**

Não sei você que sabe. Eu gostaria de mostrar o meu material para você, mas assim... Se você se interessa também né?

- Não, a gente pode fotografar ou escanear, daí a gente...

Então, assim eu vou buscar, eu compro, agora mesmo eu tava trabalhando... E eu acho que é isso, assim eu sempre tentando mudar as aulas.

**- Uma professora dedicada.**

E isso eu não aprendi na escola não, eu aprendi assim... Não na escola, eu aprendi com outras assim, aquele entendeu? Você tem quem...

**- É uma coisa sua, não veio da faculdade, não veio de outro professor.**

Não me lembro, eu to tentando lembrar se tem alguém assim, que... Agora essa questão das provas, como eu te falei, nas provas... Tanto a prova quando as atividades foi da escola né? De não ficar só dando aquela coisa chata.

**- Da escola quando você...**



Na faculdade

**- Ah tá, da graduação.**

Da graduação.

**- Da professora que te ajudou?**

A professora na época falou disso.

**- E isso te marcou, essa parte da prova.**

Eu achei legal essa parte da prova. Então veio da faculdade, aprendi na faculdade. Não dá aquela prova muito X assim, muito chata porque eu aprendi isso na faculdade.

**- Tá, mas aí não tem problema se você lembrar de mais alguma coisa, a gente vai conversando não tem problema.**

Mas acho que é isso.

**- Está ótimo! Vou desligar aqui.**

### **Rodrigo**

Recordo assim, quando eu tinha cinco anos de idade, tinha idade para ser aluno de pré-escolar, mas aí eu morava em fazenda, no município de Bataiporã. Então, minha mãe ela se preocupou com a fato de eu estar com a idade e não ter acesso a pré-escola e ela mesma em casa me ensinava. Ela comprou caderno, lápis, borracha. Claro era assim, minha mãe ela... Hoje olhando assim, eu atribuo a ela um ponto positivo porque e acho que ela me incentivo. Porque eu morava numa fazenda distante da sede do município então, ela com aquele gesto dela... Claro ela não tinha muita paciência na verdade, não tinha, se eu falar, ela era muito explosiva. Se eu errasse ela já falava alto, ela queria perfeição. Mas enfim, eu acho que ali na verdade, altos e baixos dependente ou não minha mãe tinha uma paciência, mas foi importante para mim por que eu acho que foi o primeiro passo para eu, pra mim ter essa dedicação, essa vontade de estudar, e até então ser alguém na vida, digamos assim.

#### **- E os irmãos?**

Como eu era o mais velho, eu era o mais velho. Sou o mais velho na verdade, nós somos em cinco irmãos, né. Então, eu sou o mais velho dos cinco, então nessa época só tinha eu (que eu me lembro, já né), nessa época era eu e o meu irmão, que nós temos essa diferença de um ano e cinco meses e a minha irmã que era recém-nascida. Então, nós ficamos ali, eu lembro que a gente terminou ali a essa temporada ali na fazenda, e aí nós mudamos né para Rosana. Na verdade nós ficamos nesse período aí de tá mudando de um lugar para o outro. Aí dali então, nós fomos, de Rosana nós fomos para Panorama, de Panorama nos voltamos de novo para Rosana, e de Rosana nós fomos para Jundiáí.

#### **- Não tinha ido para escola ainda?**

Ainda não, não tinha. Eu ainda tava nessa idade, eu tinha cinco seis anos, já tinha cinco seis anos já. Tudo isso aconteceu por volta cinco seis anos. Então, foi em Jundiáí que daí foi onde eu fiquei mais tempo lá, foi onde eu fiz o meu primário todo praticamente, até a metade da quarta série né.

Bom, é, quando eu cheguei então em Jundiáí, já foi bem no início do ano letivo de 92. Então eu tinha sete anos, é... A minha mãe já me matriculou diretamente na primeira série. Acho que naquela época não era primeira série ainda, primeira série, segunda série, era ciclo. Era, era isso mesmo era em ciclo, o anulo não era aprovado por média, e sim, era promovido na verdade.

Então em 92 eu iniciei na primeira série. Fui para essa escola, era tudo novo, tudo diferente, a cidade então maior; por que até então eu morava em fazenda. Eu morava em fazenda, aí depois eu fui para cidade lá Rosana, era uma cidade pequena também, mas aí eu

fui para uma cidade maior. Mas mesmo assim por morar em cidade maior, eu morava... o bairro era sítio também. Mas aí eu tinha que... a escola ficava longe da minha casa, uns 4 km, eu ia a pé, e era na beira de rodovia né, era até arriscado assim, na verdade para tá caminhando.

**- Você tinha colega?**

Então, a minha mãe, ela sempre foi assim, como se diz? Rigorosa, não gostava de deixar os filhos andar, com ninguém assim. Então ela levava para escola, até uma certa altura do campeonato, depois também eu comecei mesmo a ir sozinho, mas ela que levava.

Nessa escola quando eu cheguei, até então, só tinha o ensino primário. Eu comecei a primeira série, a minha professora até se chamava Tereza Cristina. Mas assim, pensa numa professora também que marcou a minha vida foi aquela professora, por que eu falo, costume sempre falar isso. Por que quando eu cheguei, valeu da experiência que eu tive lá da fazenda, quando a minha mãe me ensinou, o fato de não ter ido para o pré, não ter frequentado o pré. Por que quando eu cheguei então na escola, eu não sentava na frente da sala, sentava lá no fundo da sala, a professora então não me conhecia. Aí teve uma vez, que ela me perguntou o meu nome, isso acredito que foi mais em abril, iniciei o ano em fevereiro e então lá para abril ela me perguntou o meu nome, perguntou se eu havia feito o pré. Aí, eu falei para ela que não, me recordo como se fosse hoje, aí ela me elogiou frente a sala, falou que eu era um bom aluno, tinha uma boa aprendizagem, e aí a partir daquele dia ela me perguntou se eu não queria ajudar os colegas com ela.

Acho até que eu descobri que eu ia ser professor. Porque daí foi muito interessante porque, na sala de aula eu terminava toda a minha tarefa ali, e eu começava a ensinar os colegas, né, eu lembro que eu pegava no dedo, na mão né, e era interessante que depois quando eu chegava em casa os colega pediam para mim auxiliar, tirar dúvida. E isso, eu lembro que eu tinha sete anos de idade, por que eu iniciei né embora não tenha..., eu iniciei o primário com sete anos certinho.

Bom, e assim foi, essa professora me deu aula na primeira e na segunda série também. E na terceira série também, sempre assim, tinha essa dificuldade de tá chegando na escola porque era longe, mas aí eu estudei até a quarta série na metade do ano letivo, em 95.

**- Em Jundiaí?**

Em Jundiaí, isso, exatamente. Quando foi em julho de 95 nós nos mudamos novamente para Rosana, Rosana sempre era como se fosse assim um centro pra gente. Não dava certo em um lugar, volta ali. E na escola, eu estudei na Escola Jumpir Corrêa em Rosana, foi onde eu terminei a quarta série, terminei o ano letivo.

Lembro assim que a escola, já era bem diferente já da escola lá de Jundiáí, por que eu me sentia mais distanciado, já não tinha muito aquela proximidade que eu tinha na outra escola. Mas mesmo assim, a professora da época, a professora Areotildes, ela, passado um tempo ela viu um diferencial. E eu não sei por que, mas eu acho que sempre das minhas turmas, eu era sempre um dos alunos mais destaque, mas não era o melhor, mas sempre ficava entre os melhores, e chamava atenção, por ter responsabilidade eu acredito. Então, ela também, eu lembro que eu tive proximidade com ela, também, com essa professora. Eu lembro que ela já tava perto de aposentar, então ela já tava bem velha, idosa praticamente. Até então eu nunca tinha me deparado com uma professora assim, mas eu lembro que ela tinha assim bem uma personalidade muito forte também, então eu admirei ela.

Bom, aí eu terminei a quarta série nessa escola, ainda morava em Rosana. Eu iniciei a quinta série no mesmo município só que em escola diferente. Já era outra escola que oferecia o ensino fundamental nos anos finais. E nessa outra escola, era agravante o problema, por que nessa outra escola os professores não se importavam com a aprendizagem dos alunos. Era um mal que tinha nessa escola. Era assim, os alunos eram muito soltos, eu lembro que eu cobrava muito, eu não entendia uma matéria, e eu perguntava para os professores, e era meio vago, eu me sentia perdido na escola.

**- Na ventania...**

É, exatamente, ficava assim, eu ficava muito preocupado porque eu não entendia a matéria, perguntava para o professor, e muitos professores eu lembro que fazia pouco caso. Porque é uma cultura, porque até onde eu sei lá até hoje é assim, até hoje é assim. Não tem aquele comprometimento pelo o que eu vejo assim. Tanto que lá os alunos, eles são aprovados só por presença. Eles são avaliados, feito prova, mas isso não conta, o que conta mesmo é a presença em sala de aula.

Mas, eu estudei até maio. Foi quando que novamente nós nos mudamos de Rosana, só que daí nos voltamos para o Mato Grosso do Sul, só que a gente não foi para o município de Bataypoã, foi para o município de Taquarussu, só que não para a sede, para uma fazenda também. E a fazenda, foi aí que onde, começou digamos assim, uma história né. Por que essa fazenda onde eu morava ficava a 53km da sede do município, e detalhe, quando eu cheguei lá, como eu estava na quinta série, as escolinhas rural lá só ofereciam até a quarta série, então eu perdi a quinta série, naquele ano de 96.

Então para mim assim, aquilo foi a maior tristeza do mundo. Eu lembro que eu sonhava que eu tava na escola, eu acordava e não tava na escola. Então assim, era no meio do mato mesmo literalmente, praticamente. Por que era uma fazenda, que estava sendo aberta,

então nunca tinha trabalhado ninguém nessa fazenda, meu pai e minha mãe, nós fomos a primeira família a se mudar para lá. Nessa época, meu pai e minha mãe já tinham os cinco, já tinham completado os cinco, mas o meu irmão pode continuar estudando, como a diferença era de um ano e meio, então ele tava na quarta série então ele continuou, ele pode terminar naquele ano, e eu não, então eu perdi aquele ano. Então em 97 eu iniciei...

**- Ele te acompanhou?**

Exatamente, ele me acompanhou, mas assim já em 97, essa fazenda onde eu morava, ela ficava a 53km como eu disse da sede do município, só ela também ficava a 8km da estrada onde os ônibus passavam. Então não tinha transporte diretamente até de onde eu morava, o transporte passava mesmo a 8 km longe dali e depois daquela condução era mais 40, 50 km até chegar na sede do município. E como estava mudando, trocando de prefeito de 96 para 97, aí eu lembro teve uma luta danada por conta do meu pai, por que meu pai ficou preocupado né, questão de estudar. Não teve como eu vir morar em Taquarussu por que não tinha conhecimento com ninguém. Mas aí o prefeito da época em 97, ele conseguiu passe escolar com a viação Motta, por que a viação Motta fazia essa linha lá, desse bairro chamado bairro Recanto, onde ficavam essas fazendas, até a sede do município em Taquarussu. Então começou a ter esse transporte, só que esse transporte só iniciou em abril, resultado: eu perdi fevereiro, março e praticamente a metade toda de abril. Iniciei então as aulas, por volta de 20 de abril acredito.

**- Já tinha quase acabado o primeiro bimestre.**

Exatamente. Só que a minha sorte foi a seguinte, justamente no dia que eu tava entrando estava com falta de professor de Matemática e História. Então foi assim, ajudou bastante, mas as outras disciplinas estavam correndo normal. Então eu tive que fazer provar, correr atrás, eu já tinha praticamente um ano fora da escola, mas a vontade que eu tinha de estudar falava mais alto.

**- Aí você ia a pé?**

Então, aí o transporte da minha casa, onde eu morava até pegar o ônibus nós íamos de trator. O fazendeiro na época, ele concedeu o trator para o meu pai. Exatamente. E, nós tínhamos que acordar cinco horas da manhã, então eu, acordava cinco horas da manhã, fazia o café. Saíamos as seis horas da manhã de casa com o trator. Chegávamos na fazenda para pegar o ônibus para vir para Taquarussu sete horas.

**- Você e seu irmão?**

Eu, o meu irmão e o meu pai.

**- E seu pai voltava?**

Aí meu pai voltava, ele tinha que continuar o trabalho para trabalhar. E aí nós ficávamos esperando o ônibus. Aí nós pegávamos o ônibus sete horas, e oito e meia a gente chegava em Taquarussu.

**- Que hora a aula?**

E aí a aula só era à tarde. Aí nós tínhamos que ficar a manhã toda né. Gente ficava na escola, ou andava na rua, envolta né? E a gente não almoçava.

**- Almoçava?**

E a gente não almoçava. Nós merendávamos de manhã, merendávamos né, de manhã nove horas.

**- A escola deixava?**

É, comíamos a merenda que tinha. Vale ressaltar que o dia que tinha arroz doce, era arroz doce. Então não era assim, um almoço. Não tinha naquela época, não era arroz e feijão como é hoje. Então o cardápio foi bem diferenciado.

**- Paçoquinha, leite...**

- Exato. Então o que a gente fazia é que na hora do almoço às vezes a gente comprava refrigerante e bolacha, comia, era o nosso almoço. Aí depois tinha o recreio à tarde, por que a gente estudava a tarde. E a aula naquela época era das uma, às treze horas as dezessete. Das uma as cinco, só que a gente tinha que sair mais cedo. Por que o ônibus da viação Motta, saía daqui 4 e meia, então a gente ainda perdia meia hora de aula ainda, nós perdíamos meia hora de aula, e pegava o ônibus quatro e meia, chegava na fazenda onde o ônibus deixava a gente 7 horas e oito horas da noite nós chegávamos de volta em casa. Então nós saíamos 5 horas da manhã e chegávamos 8 horas da noite. Então essa rotina era de segunda à sexta, direto.

**- Quanto tempo?**

Isso foi dois anos, na quinta e na sexta série. Aí melhorou já na sétima série. Por que daí o prefeito ele colocou um transporte próprio para buscar esses alunos do Recanto, como assim, a gente sempre denominou. E aí, já ficou melhor, por quê? Porque daí nós tínhamos que estudar a noite, mas na época eu lembro que eu era novo. Com três... Quatorze anos, na verdade eu tinha que estar estudando já à noite. E tinha outros casos, igual a minha irmã, por exemplo, ela tinha dez, onze anos então teve que estudar a quinta série já à noite. Mas por quê? Porque o ônibus saía de lá por volta das cinco horas da tarde, então melhorou bastante na verdade. Porque daí nós já poderíamos ficar em casa, nós já almoçávamos, trabalhávamos também, ajudava em casa, tinha tempo para você estar fazendo as tarefas da escola. E aí, mas aí, a gente continuava ainda indo de trator de casa até a fazenda, naquela fazenda Bela Manhã,

onde a gente pegava o ônibus né. Então a gente tinha que descer de trator. Então o meu pai trazia a gente de trator.

**- Cinco horas?**

Cinco horas, exatamente. Então a gente pegava o ônibus ali e chegava aqui sete horas da noite, em Taquarussu. Na época também, depois eu tinha meus outros irmãos, que ele trazia da outra fazenda, aí tinha outro ônibus, na verdade era o mesmo ônibus que trazia, que continuava aqui na escolinha rural. Aí quando o meu pai deixava a gente ali, eu, meu irmão e minha irmã, aí ele voltava com os outros dois irmãos meus para casa. Aí no outro dia de manhã... aí nessa época o meu vô ainda morava nessa fazenda, Fazenda Bela Manhã. Aí a gente ficava na casa dele, do meu avô. Ai, quando o meu pai de manha trazia os meus irmãozinhos para estudar, a gente voltava para casa, a gente ficava em casa...

**- Você dormia no seu avô então?**

Exatamente, dormia no meu avô, e no outro dia de manhã o meu pai trazia os meus irmãos para ir para escola e a gente voltava embora. Aí quando era de tarde o meu pai trazia a gente, e levava.

**- A casa do vô sempre tinha gente?**

Exatamente, mas aí depois o meu vô mudou de fazenda. Aí nós tivemos que vir de trator à noite.

**- Aí você já vinha dirigindo?**

Exatamente, era eu e o meu irmão que nós vínhamos dirigindo o trator. Aí ficou melhor, então daí, nessa época aí vinha eu, meu irmão, e minha irmã. A gente pegava deixo o trator de tarde cinco horas, aí quando era meia noite e meia, uma hora da manha nós chegávamos, subia no trator de novo e chegava em casa uma e meia da manhã, duas horas da manhã e durmia.

**- Até a oitava série?**

Até isso, a sétima, oitava e metade do primeiro ensino médio. Na metade do primeiro ensino médio melhorou mais ainda, por que daí o ônibus começou a buscar a gente em casa, não precisou mais meu pai ficar se deslocando e nem a gente, aí ficou até melhor, por que daí o ônibus trazia e deixava a gente.

**- Mas mesmo assim era longe, né?**

Mesmo assim era longe, a gente continuava saindo cinco horas da tarde de casa e chegando tarde da noite. Mas era melhor por um lado por que não tinha aquele desgaste. Sem contar que a gente sempre teve que lutar contra pessoas na verdade digamos assim, que era contra buscar a gente lá nessa fazenda.

**- Pessoas da administração assim?**

Da própria prefeitura, assim, porque assim se tratava de um gasto, né?

**- Com certeza.**

Tinha que ficar relutando, todo o ano letivo. E tinha também uns alunos, às vezes que faziam uns abaixo-assinados. Mas enfim, revoltava né? Imagina com a vontade que a gente tinha de estar estudando, de estar passando por tudo aquilo e ainda ta encontrando né, alunos...pessoas que pensam... Enfim, mas passou. E aí, eu terminei o primeiro ensino médio com o ônibus buscando agente lá em casa mesmo. Fiz o segundo e iniciei o terceiro ensino médio até quando nós mudamos da fazenda e viemos para cede do município Taquarussu. Então daí, eu terminei o terceiro ensino médio, e na metade do ano eu mudei... em abril para cá na verdade, eu mudei em abril, e quando foi na metade do ano eu comecei a trabalhar aqui em Taquarussu. Então daí eu tinha que conciliar trabalho com escola, que na verdade eu tinha responsabilidade de ter que estar trabalhando. Então aí eu acordava cedo, umas sete horas da manha já tinha que estar no serviço na verdade, tinha uma hora, uma hora e meia de almoço. Chegava cinco e meia do serviço e sete horas tinha que estar na escola, então era bem corridão.

**- Não, do jeito que você quiser.**

Então, terminei o terceiro ensino médio. Sempre assim, tanto no ensino médio, quanto nos anos finais do ensino fundamental, nunca tive problema com a questão de nota na escola, sempre... Eu acho assim, as dificuldades que eu tive não foram motivos para interferir na minha aprendizagem.

**- Tem algum fato de sala de aula agora, falando só de quinta à oitava? Algum fato de sala de aula com qualquer professor, situação que foi boa ou ruim que você lembre assim ou não? Não tem nada que marcou assim? De prova ou de explicação ou de atividade, ou de atividade ou de relacionamento com colega ou com professor. Você lembra de alguma coisa?**

Eu lembro mais do ensino médio, não, deixa eu tentar lembrar do ensino fundamental.

**- Não, pode ser do ensino médio. O que marcou mais foi a questão do desgaste mesmo?**

Assim, eu tive uma professora de História no ensino fundamental. Ela era bem rígida, rígida assim, bem tradicionalista. Por ela ser assim, ela era tida na escola como se fosse... na escola os alunos não gostavam muito dela, mas eu gostei dela, porque além de ela ser uma boa professora que explica bem, por que ela era responsável. Eu lembro que naquela época que eu tinha que sair mais cedo da escola, por conta do ônibus da viação Motta que saia mais cedo,



na época de prova que era sempre as ultimas aulas dela, eu lembro que ela deixava a gente terminar a prova no outro dia. Ela recolhia, a nossa prova, e aí a gente terminava, eu e meu irmão nós terminávamos de fazer na parte da manhã no outro dia seguinte.

**- Ela era uma pessoa justa?**

Então eu achei ela uma mulher justa e nobre, pela atitude dela. Por que... Na verdade não dava tempo de eu estudar mais. Por que eu entrava no ônibus e chega em casa a noite, não tinha energia elétrica, era a luz de lampião. E ixi, no outro dia eu acordava cinco horas da manha chega na escola oito e meia da manha, já vinha direto e terminava a prova. E lembro que eu nem... Que eu não pegava no caderno para estudar. Porque assim, eu queria provar que ela poderia confiar, e olha que se eu quisesse eu poderia, mas eu lembro que não. Por conta de eu ter estudado mesmo, estudado já para prova antes, já ficava ali armazenado conhecimento, acredito eu. Então eu não estudava, para mim não ter que quebrar ali aquela confiança. Então, ela deixa a gente terminar, e a nota nunca foi assim abaixo, por exemplo, assim, vou descontar nota porque você tá fazendo a prova em outro momento. Então eu acho que isso marcou muito, muito mesmo, a atitude dela. E me ensinou, de um certa forma tem um pouquinho disso hoje na minha prática educativa, eu acredito. Então eu me recordo disso.

**- E no médio?**

No ensino médio teve um acontecimento muito triste, na verdade. Eu me recordo, porque eu acho que foi injusto. Porque teve uma professora de justo, teve outra que eu falo que foi injusto. Então eu lembro que, no segundo ensino médio. Como a gente tinha muito problema de transporte então às vezes chovia o ônibus ficava semanas sem ir buscar, então a gente perdia matéria, perdia explicação, era um Deus nos acuda. Então eu lembro que a professora de Matemática, na verdade ela dava Matemática, Física, Química e Biologia. Então ela dava quatro disciplinas. E na semana... E ela aplicou uma prova. Na verdade ela deu o conteúdo todinho da prova, e eu só cheguei, voltei a frequentar a aula normal depois que o ônibus voltou buscar, no dia da prova. Então daí eu havia conversado com ela, eu falei assim: oh, professora eu perdi o conteúdo da prova. Mas ela disse assim: mesmo assim você faz a prova, se você for bem...

**- Beleza**

Beleza, se você não for eu te dou uma nova chance. Aí eu pensei, é o tempo que eu vou ter para estudar. E assim eu fiz, claro, mesmo assim tendo pouco conhecimento do conteúdo eu tentei fazer a prova. Aí eu tirei cinco na prova. Não gostei da nota, por que eu sempre fui, digamos assim perfeccionista com nota, sempre gostei de tirar notas altas de oito para cima. Aí eu fui conversar com ela, e aí por uma razão ou outra ela esqueceu do nosso

combinado. Acredito até eu, que ela tava com problemas fora da escola e acabou descontentado naquela situação. Porque ela disse que não ia dar outra prova para mim. Aí, ela pegou ela disse até que eu poderia conversar com a direção com a secretaria, com qualquer um que eu quisesse. E aí eu me senti naquela situação assim, dela ser a professora, embora eu bati de frente com ela. Aquele ano foi um ano que tive muito sofrido com ela, muita discussão mesmo, por causa disso e por outras mais também. Porque por mais que eu fosse um aluno assim, que eu tinha facilidade de aprender, mas tinha coisa que eu tinha dúvida e essa professora sempre se irritava quando agente questionava demais, era eu e um outro amigo meu, e ela achava que a gente sempre tava colocando ela à prova. E aí, não era, na verdade a gente queria mesmo saber, a gente não sabia de tudo. E aí eu pensei, não vou falar com o diretor nem com a coordenação. O que, que eu fiz? Estudei, eu tinha que tirar dez na outra prova para poder ficar com média 7,5 naquele bimestre assim eu fiz e assim eu tirei. Tirei dez na prova e fiquei com média 7,5. Tive que colocar na cabeça.

**- Ela dava biologia também?**

Dava biologia.

**- E as aulas dela?**

Ai era assim, ela sempre foi muito caracterizada assim, ela se esforçava na verdade. Só que não tinha muita provisão de conteúdo. Eu lembro assim, que a gente ficava muito empacado em conteúdo. O conteúdo não rendia, ficava muito maçante. Num tinha essa, por exemplo, biologia mesmo, no ensino médio eu acho que eu não cheguei a ver cinquenta por cento dos conteúdos que normalmente dá para se ver. Claro...

**- E que ela não era formada em biologia, né?**

Não, ela não era. Existia na verdade falta de professores nessa época. Então, eu acredito que isso também seja um fator que contribua. Sei lá, eu acredito. Mas teve esse episódio assim...

**- Não teve nenhuma coisa boa no ensino médio? Nesse período do ensino médio.**

Boa? Ai, teve muitas hein. A questão dos projetos, que tinham uns projetos no ensino médio naquela época, que a gente tinha que se mobilizar. Por exemplo, a sala de ciências mesmo, que você conheceu, então foi a minha turma. Nós que promovemos, então a gente teve que correr atrás. Arrecadamos dinheiro para poder pintar a sala, para comprar bancada. Porque a escola já tinha algumas coisas sobre o laboratório de ciências, mas tinha ficado parado por muitos anos. Então a nossa turma montou um projeto, o projeto existia era obrigatório. Cada turma escolhia o tema que ia trabalhar, e nós optamos por reestruturar a sala de Ciências. E assim foi, até hoje, é uma sala que... Na verdade o objetivo era para as outras

turmas, nós sabíamos que nós não iríamos desfrutar da sala. Mas objetivo nosso era ficar para as outras salas. Hoje eu fico muito feliz por que eu leciono nessa escola. A escola que eu terminei o ensino médio. Então dois anos, deixa eu ver, três anos mais tarde, eu voltei para trabalhar. Então é uma sala que eu uso, usava até então com os meus alunos, onde foi que a gente no passado a gente elaborou a sala. Então foi muito... Uma experiência bacana, importante, interessante até para a escola. E...Tinha os projetos a questão do ensino médio acho que só mesmo. Era bom os convívios com os meus colegas de classe.

**- Como que você decidiu, ou não foi uma decisão fazer Biologia? Como que você caiu no curso de Biologia?**

Como que eu cai no curso de Biologia...

**- A verdade!**

A verdade, essa é a mais pura verdade. É... quando eu tinha uns sete anos, eu falava que eu sempre queria ser professor. Era um desejo que eu tinha desde criança, desde que eu me entendia por gente.

**-Você acha que sua mãe te inspirou a isso?**

A ser professor?

**-É**

Acho... Se ela inspiro foi um ato dela foi assim sem saber...

**-Involuntário.**

É involuntário. Mas acho que não ser professor, naquela época tinha muito daquilo assim de estudar. Mas acho que o pessoal falava estudar, mas não direcionava um norte. Não falava assim, estudar o quê.

**- Só queria que você estudasse?**

Queria que eu estudasse, e assim eu acho que aquele contato que eu tive com a minha primeira professora, né?

**- Então você acha que ela te inspirou mais?**

Talvez, eu creio que ela tenha influenciado, pelo ato dela ter falado que a partir daquele dia eu ia ajudar ela, então eu ... Me senti, digamos assim.

**- Você não era indisciplinado?**

Não. Nunca fui, nunca tive assim...

**-Era estudioso mesmo?**

É, gostava estudar. Sempre foi minha característica marcante. Então, eu sempre falava que eu queria ser professor. Então, quando eu morei nessa fazenda já no município de Taquarussu, o patrão do meu pai, ele incentivava na questão dos estudos também. Na época

eu lembro que ele tinha mandado o meu irmão para um Colégio agrícola em presidente prudente. E eu, ele falava que queria que eu estudasse para poder ser médico. Então ele dizia assim, que se eu conseguisse passar numa pública, numa federal, ele ia me bancar na cidade, com questão de alimentação, de livros e estadia. E eu fui movido naquele desejo, então eu desisti entre aspas da idéia de ser professor, por ele ter proposto essa ação para mim, até mesmo porque eu achava bonito, bacana essa profissão de ser médico. Porque eu pensava assim, salvar vidas, né? Embora, hoje eu também tá salvando vidas na escola... Mas, eu achava interessante essa questão de salvar vidas e tal, eu achava lindo! Então daí eu coloquei na cabeça, mas isso já foi o que? Eu já estava no auge da minha adolescência da minha juventude, com 16 para 17 anos. Mas aí aconteceu que nós mudamos da fazenda... Saímos da fazenda.

#### **-Perdeu o vínculo?**

Perdi o vínculo, então aquela proposta que ele havia me feito, então não existiu mais. Bem, se tratando de uma nova realidade quando eu mudei para Taquarussu eu já não poderia mais. Mesmo que... Na minha cabeça eu pensava assim, mesmo que eu passasse numa pública, meu pai e minha não poderiam me manter. Só que eu queria estudar. Bom mais aí então eu sabia que medicina eu não poderia fazer. Então eu procurei um curso na área, na verdade foi isso né, então eu procurei um curso na área. E pensei... Então eu fiquei sabendo que Ivinhema, que era uma cidade próxima a minha tinha o Curso de Biologia. Então daí eu pensei: bom, tem haver! Por que na verdade eu fui movido... Eu fiquei sabendo, porque na verdade eu perguntei para uma colega minha, que hoje ela tá ela mora em Campo Grande, ela trabalha no IAGRO, se biologia trabalha o corpo humano, se tem disciplina de anatomia por que na verdade eu gostava. Ela falou que tinha. Então, eu pensei comigo... Eu refletia comigo mesmo: deve ser interessante o estudo. Mas eu não tinha qualquer entendimento do objetivo mesmo do Curso de Biologia. Claro que o Curso de Biologia foge assim, estritamente essa questão do corpo humano, isso é só uma parte assim...

#### **- Bem pequena...**

Bem pequena, né, por que o objetivo na verdade é outro. E também, sabia né que o curso era de Licenciatura, e não tinha vocação para fazer Bacharel também. Eu achava... Eu já conseguia diferenciar nessa época de Licenciatura e de Bacharel. Sabia por exemplo que era mais vantagem você fazer Licenciatura, por eu poderia prestar concurso público para biólogo ou poderia ser professor. Então daí, na verdade houve a necessidade minha que me levou a fazer biologia. Então daí foi isso na verdade que fez com que eu prestasse o Curso de Biologia.

**- Em nenhum momento você descartou a possibilidade de ser professor?**

Não. Aí a partir do momento, que... A partir desse momento então, que eu iniciei a fazer o Curso de Biologia Licenciatura, eu comecei a tomar gosto na verdade. Por que na época do meu ensino médio, as professoras minha, sempre tinha colega que tinha dificuldade em Física, Química e Matemática. Então elas sempre pediam, falavam assim, eu já tinha terminado o ensino médio nessa época, eu no primeiro ano, falavam assim pede para o Ailton que ele tem facilidade em Química, Física e Matemática, então eu já ensinavam os alunos. Então já começou na verdade, uma manifestação.

**- No primeiro ano da faculdade?**

No primeiro ano da faculdade, eu não trabalhava em sala de aula ainda. Eu trabalhava numa secretaria ligada ao Sindicato dos Produtores Rurais, que trabalha como na secretaria mesmo assim... Agendava curso, mas não lecionava. Quando foi no segundo ano, já estava no segundo ano da faculdade, foi em 2000 em 2005, isso exatamente 2005, aí eu fiquei sabendo de 20 horas/aula na Escola Municipal Irene Lima de Oliveira.

**- De Ciências?**

De Ciências exatamente, e aí como no meu serviço era muito parado eu não gostava, por que eu chegava no meu serviço só tinha que limpar sala e atendia telefonema, e fazia alguma coisa no computador. Eu me sentia muito parado, muito inútil. Então daí eu fiquei sabendo dessas 20 horas, mas detalhe: era na Escola Municipal, na época o salário dos professores tava muito defasado, muito baixo, e por eu ainda não ter sido formado ainda, não ter a graduação, então o salário ainda era mais baixo ainda, então para 20 horas naquela época o salário saía 280 reais, e eu ganhava 400 reais. Então eu ganhava bem comparado ao salário da escola, mas mesmo assim eu fiquei sabendo das aulas e eu fui lá. Fui atrás da diretora, me prontifiquei. E o interessante que assim, eu fui movido por esse desejo assim de querer passar conhecimento. Porque eu cheguei num momento assim, nessa época... De passar, de querer falar, de comentar do que eu aprendo. Eu acredito assim... Eu comecei a pensar assim, o que eu aprendo, o que eu acho interessante que possa ser passado para as outras pessoas também, então novidades. Então eu lembro de que quando eu estudava, eu não via algumas professoras com essas novidades, principalmente em biologia porque na verdade as minhas professoras não estavam na área era de outras áreas, então eu acho assim que deixava muito a desejar, claro não to fazendo uma crítica a elas, é a questão do sistema. Então eu fiquei sabendo dessas aulas em 2005, e eu fui atrás da Diretora na Escola Municipal, me prontifiquei. Eu lembro até que a Diretora na época, ela olhou assim com uma cara de desconfiança para o meu lado. Por que surgiu essas aulas? Porque a professora de Matemática... Era uma

professora de Matemática que dava essas aulas de Ciências, e ela tinha pegado mais 20 horas numa outra escola, então ela largou uma carga horária completa de Ciências, então era ela que dava essas aulas. E aí eu soube da oportunidade, disse que estava no Curso de Biologia, por que até então foi uma novidade na época que... Que eu, modéstia a parte eu fui o primeiro professor formado em Biologia a atuar nas escolas aqui. Então daí... Por um lado eles gostaram da ideia. Por quê? Como eu disse, o professor tava cursando Biologia mesmo, ainda mais em uma universidade pública, a UEMS, renomada, tem nome, então era algo que pesava ao meu favor. Mas por outro lado tinha a desconfiança, porque tinha 20 anos de idade, eu era um moleque, jovem. Então eu acredito que a primeira impressão que eu tive... Que tiveram de mim não foi muito boa, mas enfim, resolveram dar uma oportunidade para mim. E assim, logo nos primeiros meses, e nos primeiros meses eu fiquei só com essa 20 horas. E nos primeiros meses eu já assim... De uma certa forma, de uma maneira ou de outra eu comecei a mostrar o meu serviço.

**- E deixou o outro trabalho?**

Deixei o outro trabalho, conversei né, com o antigo patrão, disse para ele que tinha surgido essa escola. E fui com a fé e a coragem para ganhar só 280, mas eu... Eu vou me sentir útil, eu pensei: eu vou dar aula que eu vou preencher mais o meu tempo. Tinha um horário maravilhoso, tinha a primeira e depois eu tinha a quinta aula, a terceira e a quinta, mas tudo bem não conta. Bem aí naquela época ainda, faltava professor de diversas áreas. Ainda faltava professor de Matemática, faltava professor de Inglês. E eu tinha feito um curso de Inglês, na CDI, tipo três anos, na época ainda que eu morava na fazenda, o patrão do meu pai pagou para mim esse curso de Inglês, para mim fazer. Então eu fiz esse curso de Inglês, eu tinha habilidade com o Inglês. Então, depois de uns dois... Um mês quarenta dias, eu acho já, já no final do primeiro bimestre, eu lembro, de 2005 me ofereceram mais aulas, de Inglês, de Matemática e de Educação Religiosa. Aí eu me vi na necessidade de pegar aquelas aulas, pensei assim na questão econômica, foi a primeira coisa... Só que ao mesmo tempo eu pensei também que eu era capaz, embora que eu não posse da área, mas eu poderia assim, eu poderia ser capaz de dar conta do recado. Eu to pegando essas aulas de Inglês, mas eu tenho curso de Inglês, e to e dando essas aulas de Matemática, era só para uma turma na época, porque também eu sempre tive a facilidade de ensinar Matemática. Claro, que eu sei, que hoje o trabalho do professor de Matemática vai muito além do trabalho que eu já fiz um dia.

**- Era fundamental?**

Fundamental, exatamente, 5ª série. Então eu tinha essas 40 horas nessa escola, ganhava 560 reais para 40 horas, professor sem graduação...

**- E ainda tinha a faculdade?**

Tinha a faculdade. Ai a minha vida transformou, transformou assim...

**- Para pior ou para melhor?**

As duas coisas. Transformou assim, porque daí o meu ritmo de vida ficou muito acelerado. Ou seja, eu tinha que acordar... Oito horas eu tinha que tá na escola. Aí 4horas da tarde, 05horas, eu saia para 05h30min pegar o carro para levar... Saia de Taquarussu para Nova Andradina, em Nova Andradina que eu pegava o ônibus para ir para Ivihema, fazer a faculdade tava ainda no segundo ano. Aí eu chegava em Ivihema por volta das 6horas, estudava, saia por volta da meia-noite, 1hora chegava em Nova Andradina e 2horas, 02h30mim da manha chegava em Taquarussu, daí eu dormia 02h30mim da manha e acorda 07h30mim, e...

**-Dava aula...**

Dava aula, ia para escola, e assim foi o segundo, o terceiro e quarto ano. Nesse período teve muitas experiências, que marcou. Aí sim, marcou muito também a minha vida, acho que porque está mais recente. Porque eu lembro que na época estava fazendo asfalto de Taquarussu à Nova Andradina. Nos tínhamos que pegar desvio, muitas vezes na chuva nós ficávamos atolado, nós ficávamos pela estrada, cansei de chegar a pé em casa, de andar assim 10, 15km... De chegar em casa e ter que acordar no outro dia cedo para ir trabalhar. Eu não tinha uma alimentação saudável na época, saudável não, uma alimentação regular. Então eu comecei a perceber já stress. Porque fora isso ainda tinha a situação dentro escola, eu não tinha ainda jogo de cintura, para lidar com certas coisas na escola... Então acabava me influenciando. E tinha a vida particular ainda.

**- Você morava com a sua mãe?**

Morava, sempre morando até hoje, morando com pai e mãe em casa. Tinha assim o apoio da minha mãe. Em casa também tinha uns problemas assim com bebida com o meu pai, então juntava muita coisa. Era muita coisa, então eu vivi um período de grande stress mesmo, durante a minha faculdade e o período que eu trabalhei. Mas assim, fazendo um saldo ainda foi positivo. Porque mesmo enfrentando dificuldades, questão de transporte, todas as questões que citei eu ainda acho que foi um saldo positivo, porque durante a graduação eu procurei fazer tudo aquilo que tava ao meu alcance. Eu não fui assim, um aluno, pelo menos eu considero que chegou para fazer o Curso de Biologia e ficou só naquilo, por exemplo, né, então eu procurei sempre fazer o que tava ao meu alcance, não fiz tudo o que eu deveria ter feito. Hoje na verdade eu fico olhando, se eu pudesse fazer Biologia hoje eu ia fazer diferente, com certeza eu faria diferente.

**- É sempre assim...**

Sempre é assim, mas não foi possível. Então nesse período, então eu estudava, fazia faculdade e lecionava. Aí quando foi em 2006... Então em 2005 eu fiquei só numa escola, aí em 2006 um professor da Escola Estadual... Eu estava na Rede Municipal, isso. Então, um professor Rede Estadual, professor de Matemática se aposentou, então eu fui convidado pela primeira vez para lecionar Matemática nessa Escola Estadual. E nesse mesmo ano apareceu uma professora formada em Biologia, em Ciências, e como eu não era formado ainda, então eu perdi as aulas, então ela veio, tinha se formado também na UEMS em Dourados, e veio para cá. Eu lembro que naquele ano foi um ano bem marcante, eu fiquei preocupado, eu sabia que as aulas... né? Não questionei na época, teve muitas pessoas que achou que foi injusto. Mas eu sabia que não, porque era um direito adquirido, ela já era formada. Até achei também que era melhor para os alunos ter um professor já formado. Porque uma coisa que eu sempre cobrava, de não ter professor formado dando aula para mim... Então seria melhor.

Então mais naquele ano eu continuei na sala aula, por que... Só que sem nenhuma aula de Ciências. Eu dava aula de Inglês, Educação Religiosa e Matemática, só, só essas aulas nas duas escolas. Então na Escola Municipal era Inglês e Educação Religiosa, e na Escola Estadual eu não tinha um período ainda, se eu me recordo eram umas aulas, umas 15 aulas e como eu também não era formado, então o salário também... E era Matemática, então em 2006 eu já estava no terceiro ano da faculdade, e era Matemática. E foi bom para mim porque no terceiro ano da faculdade foi quando eu tive estágio em Ciências, então eu pude olhar de longe na verdade, eu tava fora do contexto, eu tava dentro da escola, mas eu não estava nas aulas de Ciências, então pude... Foi um momento muito bom nesse sentido, porque eu pude refletir a minha prática pedagógica antes e até aquele momento embora eu estava com outras disciplinas, mas em relação a minha postura de professor, mas do ensino de Ciências em si foi bom, porque aí eu comecei a ver melhor, na verdade o que tinha para ser feito ou não. Mas quando foi depois... Terminei o ano assim, aí eu lembro que no final do ano, essa professora tinha passado no concurso, que tinha vindo para cá lecionar Ciências, ela tinha passado no concurso da polícia, então daí ela foi embora. Aí eu lembro que no final do ano depois eu tive que segurar as pontas nas escolas, porque tive que terminar o ano letivo para ela, mas já foi bem no finalzinho mesmo, só para não deixar a escola na mão, as duas escolas na época eu lembro. Aí quando no quarto ano da faculdade eu já tive minha experiência com o Ensino Médio, ainda fazendo faculdade.

**- Aí você voltou para as aulas de Ciências?**

Aí eu voltei para as aulas de ciências, no outro ano, tava no quarto ano.



**- E você tá lá até hoje**

Até hoje, na rede municipal até hoje, do tempo que eu comecei a dar lá...

**- Só teve aquela interrupção?**

Só teve aquela interrupção, eram todas as aulas, e hoje eu só estou com a metade das aulas porque eu estou lotado na sala de tecnologia, complementa a minha outra carga horária. Ai nesse quarto ano de faculdade, no quarto ano de faculdade em 2007, no quarto e ultimo ano, foi quando... Aí eu já peguei já mais aulas só de Ciências e Biologia, aí eu me recordo, que eu acho que não tinha... Eu acho que eu tinha só uma turma só de Matemática ainda, mas 80% das aulas já eram ligadas a área né, Ciências e Biologia. Tipo o meu primeiro contato com o Ensino Médio que até então eu só lecionava para ensino fundamental Ciências. E foi uma experiência bacana no meu ponto de ver porque, tinha, tenho ainda um bom relacionamento com os alunos dentro e fora da escola, sempre também colocando o respeito, a exigência sempre pude cobrar em sala de aula, e nunca interferiu essa questão. Depois que eu terminei, nesse quarto ano de faculdade eu tive um outro trabalho. Eu era tutor de um Curso de Biologia à distância aqui em Taquarussu, uma universidade a distância formou uma turma e eu fui convidado, então daí não tinha outro, ainda no quarto ano ainda concluindo a faculdade eu peguei e fui, mas eu peguei só esse ano só mesmo, só foi um ano, aí no outro ano seguinte eu saí. Aí em 2008 eu já havia terminando a faculdade e desde então eu leciono nas duas redes, na rede estadual e municipal.

**-Vamos falar um pouquinho do Curso de Biologia então, o que, que te chamou atenção lá? Você falou que logo que você entrou você já gostou...**

Sim

**- O que te fez ficar lá e falar, olha, é isso o que eu quero fazer? Teve alguma coisa que te marcou logo de início. A questão das disciplinas dos professores, o que você acha que...**

Sim exatamente, primeiro assim eu tive professores... O primeiro ano foi muito marcante para mim assim na faculdade... tive professores...

**-Pode falar...**

Pode. Tive professores marcantes. Professora Mirian de Biologia Celular Molecular, embora ela começou só na metade do ano. Tive um professor também muito bacana, de convívio com os alunos assim de matéria, João Clóvis. E a professora Maria Helena de Botânica.

**- São três que você acha que...**

Foram três no meu ano que marcou, foi muito importante porque foram disciplinas que foram a cara do curso. Então nós... Eu iniciei o curso com aquela cara, plantas, animais e células. Então, foi muito chamativo, eu achei interessante. Então eu pude falar assim nossa... O Curso de Biologia não era aquilo que eu pensava ser, fugiu assim praticamente já do meu objetivo. Do meu objetivo não, daquilo que eu pensava que fosse, mas assim foi o que me chamou atenção. E assim, o comprometimento né, nossos professores de maneira geral não era professores que enrolavam as aulas, foram professores assim: assíduos e dedicados, esforçados mesmo, eu acredito, tinham as informações também depois também nos tivemos muito contato. O laboratório também de Biologia que a gente nunca tinha microscópio, por exemplo, uma coisa que...

**- Essas aulas eram voltadas para a parte prática também?**

Eram voltadas para a parte prática.

**- E isso chamava atenção?**

Chamava atenção. Porque daí pelo menos eu comecei a perceber a prática no dia a dia com aquilo que a gente via na faculdade na graduação. Me chamou bastante atenção nesse quesito.

**- Segundo ano...**

No segundo ano, aí no segundo ano eu já senti, senti porque aí não era mais aquele ano de euforia. Embora também não deixou de fugir do objetivo...

**- E também você já tava trabalhando, né?**

Exatamente, aí foi onde eu senti uma necessidade maior porque eu comecei a lecionar no segundo ano da faculdade, então daí eu buscava também o conhecimento, aquela vontade...

**- Mas aí também ficou bem pesado né?**

Ficou muito mais pesado, porque tive disciplinas que nesse ano teve umas colegas, foi esse ano, e teve umas colegas que já ficaram de “DP” de Química Orgânica que eu me lembro, então a cobrança era maior. Aí, claro nós também já tivemos alguns outros professores que já não eram a nossa cara, isso sempre acontece e dificultou já algumas coisas, mas nós estávamos focados. E no segundo ano eu comecei um projeto sobre o meio ambiente, foi um congresso que eu fui em Campo Grande, um projeto de encontro de biólogos, CR-BIO, e foi na onde eu comecei a ter mais assim, foi onde eu comecei a perceber que estava sendo tarde para mim, não sei porque, tava no segundo ano da faculdade, na verdade isso já era meados do meio do ano, eu já percebi assim que já tava tarde já para mim, alguma cartada tarde, acho que tinha que ter começado no primeiro ano, embora o professor João Clovis tinha me convidado no primeiro ano com abelhas. Ele me convidou, era um projeto de iniciação

científica. Eu lembro assim que ele me deu uns livros para mim ler para me interagir do o assunto, e eu fui muito assim desligado, porque até então eu não tinha assim... Embora tenha sido um ano bom o primeiro ano, mas tinha aquele papo assim: a gente tem que ver o que a gente ainda quer na faculdade. Então eu acho que não é bem assim, eu acho que quando a gente chega lá tem que já ver alguma coisa e investir naquilo ali.

**-Então talvez o professor João Clovis tenha percebido alguma coisa em você que nem você tivesse percebido.**

Exatamente, mas aí eu comecei assim... Claro mas alguma coisa assim pesou para mim também, o trabalho. Eu não tinha a oportunidade, por exemplo, de tá, vamos supor ter que marcar um dia para poder estar saindo, então isso também pesou. Eu acho que se fosse hoje, porque eu falo que eu faria diferente, se fosse hoje eu não ia trabalhar na faculdade eu viver para uma bolsa. Acho que se eu ganhasse lá botando 300 reais, eu acho que eu me virava, nem se eu tivesse que comer pão e água, então eu acho que faria diferente nesse sentido. Porque aí eu acho que eu aproveitaria mais ainda. Por isso que eu falo que hoje eu faria diferente, não me preocuparia tanto com o trabalho embora fosse primordial, fosse importante que eu trabalhasse. Porque eu tinha que ajudar em casa

**- Era uma necessidade né?**

Era uma necessidade pagar ônibus, tinha isso embora... Tinha que pagar ônibus, Pagar apostila, e eu tinha também que ajudar dentro de casa também. Mas enfim... Mas aí ele me convidou, mas aí eu falei para ele da minha situação e tal e acabei não indo. Aí no segundo ano foi quando eu entrei no projeto de extensão para trabalhar meio ambiente. Aí eu tentei conciliar, e foi a onde também eu pensei também que eu não poderia fugir muito do padrão, porque eu tava focando ser professor, então eu queria algo voltado para a sala de aula, foi daí onde eu comecei a trabalhar com o meio ambiente. Fiz um projeto nesse ano na coordenação da professora Mirian Xavier... Lembro que nesse ano no projeto eu comecei a trabalhar com meus alunos da quinta série, eram práticas de Educação Ambiental. E foi muito interessante, foi uma coisa que marcou naquele ano, porque estava com um congresso no Rio de Janeiro, e tinha que mandar o resumo, então eu estava com o projeto em andamento, e a professora falou: vamos mandar! Eu lembro que a Professora Mirian tinha incentivado muito: vamos mandar! E eu tava com pouca fé: ai meu Deus, Rio de Janeiro, congresso, Latino Americano a nível internacional. Eu falei: será? E o meu projeto tava iniciado já tava um bom caminho andado. Mas a professora incentivou: vamos, vamos, vamos! E eu fiquei muito feliz porque da UEMS da unidade de Ivinhema fui o único que o trabalho aprovado, então aquilo lá me engrandeceu muito.

**- Ergueu a bola!**

Nossa, me jogou muito lá em cima, porque eu tava no segundo ano da faculdade, tinha colegas do terceiro e quarto ano eu me recordeo que tinham tentado mandar alguma coisa e não foi aprovado, então o meu foi aprovado. Então eu fiquei muito feliz. Aí, a UEMS tinha pagado um ônibus para a gente, a gente só teve que fazer a estadia, então foi muito importante. Aí a partir daí que eu comecei a continuar com os projetos mais voltados para a sala de aula, porque eu queria alguma coisa nessa altura do campeonato com sala de aula.

**- E o terceiro?**

Ai o terceiro ano da faculdade também foi muito bom por conta do estágio. Uma vez que eu já tinha decidido né? Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências, uma vez então que eu já havia decidido que eu queria ser professor, que era o que eu me identificava. Até mesmo porque na minha turma eu era o único que lecionava, era o único que lecionava, lecionei durante os três anos, e não tinha ninguém... Os outros meus colegas tudo trabalhavam mais não era voltado para a educação, então eu lecionava, então eu queria ser professor. E no terceiro ano eu pude aprender muito com a disciplina de Estágio Curricular em Ciências, foi onde eu pude assim de uma certa forma, tirar uma certa dúvidas mesmo. E eu ouvi frases marcantes de professores, que hoje eu considero importante na minha prática. Como por exemplo, lembro de uma frase muito interessante que hoje eu falo para todos os professores, até para os meus colegas que estão a muito tempo na sala de aula que eu acho que ainda não se deu conta de alguns detalhes importantes, como por exemplo que a função do professor... Digamos assim, a arte de lecionar, que o professor tem que criar metodologias, formas de passar o conhecimento. Então isso foi uma coisa trago assim hoje, quando eu vou fazer meus planos de aula eu tento meditar sobre isso. O que eu vou fazer? Que jeito que eu vou fazer para poder passar determinado conhecimento para o meu aluno? Como? Então por isso que eu acho assim que foi muito importante essas falas, sempre trabalhar em cima disso, as professoras na época eram a Professora Mirian e a Professora Jeanne, e assim as professoras tinham uma sintonia muito grande, tinha assim... A gente percebia que não teve... Eram duas professoras para lecionar a mesma disciplina, mas não tinha discordância, tinha uma sintonia no trabalho e isso ajudou bastante. E eu lembro até que na época depois, alguns colegas meus que haviam falado que nunca queriam dar aula, eles já comentavam que havia a possibilidade de lecionar. Engraçado que o curso era de Licenciatura, mas ninguém falava que queria ser professor, ninguém queria ser professor, tanto que hoje a maioria tá dando aula, os que eu conheço assim tá dando aula. Mas a partir desse terceiro ano alguns colegas começaram a se identificar com a disciplina, mas assim, como eu já vinha a algum tempo já

focado, só uma complementação importante. Para os meus colegas na época eu lembro que tudo era mais novo, como eles não estavam em sala de aula então já pesou um pouco mais. Então para mim foi um momento na faculdade que eu me dediquei, tinha as outras disciplinas? Tinha, eu tirava as notas tudo certinho, mas eu me dediquei mais ao Estágio, porque eu pude ver até ali uma questão de mestrado para mim, futuramente estudos posteriores em Pós-Graduação, o que eu achava muito interessante.

#### **-Quarto...**

E no quarto ano como eu tinha tido uma experiência ótima no terceiro ano com o estágio, aí eu pensei: bom, agora o estágio em Biologia vai bombar, mas infelizmente, a gente não teve assim... As duas professoras já da época não eram as mesmas do terceiro, não tinham uma química muito boa, então tinha muito... Uma queria fazer uma coisa a outra era outra, então os caminhos tinha uma divergência, confesso assim, que não foi... Não atingiu a minha satisfação, não foi assim, não tinha clareza. Eu acho que não tinha um sentido, não fomos sensibilizados à sala de aula, no caso. Aquilo ficou muito vago. Mas, no quarto ano me marcou assim, um professor de Paleontologia, que ele tinha... Ele era assim, ríspido, mas eu acredito que ele era assim... Ele era um ótimo professor. Tinham uma... Ele... Embora agente achasse que estávamos na faculdade, que a gente tinha liberdade para certas coisas, mas eu gostei de algumas atitudes dele, como se a gente ainda fosse... Ele tratava a gente fosse alunos do Ensino Médio, só o tratamento, com algumas coisas em sala de aula, questão de conversa, porque tinha algumas aulas, que era... Não tinha como às vezes os alunos conversar, então ele era uma linha dura, mas uma “linha dura” que eu achei bacana no caso, embora tivéssemos também professor que não precisava banca a “linha dura” para as aulas acontecerem de boa. Mas aí no quarto ano com monografia também, a minha monografia foi voltada para o Estágio Curricular, eu lembro que era... Fiz um trabalho de campo que eu coletei dados de egressos da UEMS que estavam em sala de aula, para saber como estava a prática de ensino... A prática educativa do ensino de Ciências e Biologia, foi voltado para isso, para essa área. Aí no quarto ano tínhamos disciplinas semestralizadas, então foi muito corrido eu acredito. E foi o ano que a gente tinha aulas aos sábados direto, da disciplina de Ecologia então a faculdade no quarto ano foi assim, foi muito corridão.

**- Tá bom, eu acho que deu uma retratada aí... Ailton será que tem como pegar uma água? Deixa, eu não vou interromper nada, você vai lá, você pega?**

Tá tem como sim.

**- Ta eu espero, não vou desligar nada.**

**59:00 – 01:00:51**

- Quer beber? Então tá, você falou da graduação... Acho que está abordando tudo, está bem tranquilo. Vamos falar um pouquinho agora do Ailton professor agora. Você falou do Ailton aluno.

Hum...Verdade!

- Você falou do Ailton aluno, bastante! Você como bom aluno...

Ailton professor...

-O Ailton professor...Como foi a sua entrada na escola? No momento você deixou o seu trabalho e foi assumir as 20horas na escola municipal. Ai você entrou na sala de aula, você lembra desse momento?

Lembro.

- E aí? Deu medo, se sentiu inseguro?

Sim, eu vi que ser professor não era como eles falavam por aí: que ser professor é fácil que é a maior moleza do mundo. Eu acredito até que essa fama saia por parte de alguns docentes que realmente estejam descomprometidos com a Educação. E eu vi que não era por aí, até mesmo começou uma luta de querer provar para as pessoas que não era isso, porque embora eu não pudesse ser assim, digamos assim... Me achar o melhor professor, mas eu tinha a preocupação, e essa minha preocupação de mediar o conhecimento por assim posso dizer, ela começou do primeiro dia, no primeiro instante em que entrei numa sala de aula e ela permanece até hoje. O que mudou durante todo esse tempo foram assim, as circunstancias, a metodologia, mas assim essa preocupação porque eu vejo assim, se eu chegar numa sala de aula, você ver aqueles alunos ali, e eu simplesmente sentar na minha carteira, cruzar as pernas muitas e passar umas questõezinhas, pedir para eles responderem aquilo e ficar naquilo, eu enfartaria numa situação dessa. Porque eu até acho que a disciplina... A indisciplina dos alunos muitas vezes é esse questão de chegar na sala de aula e não ter ritmo, o professor não dar ritmo para o aluno. Eu vejo isso, então esse aí do professor, do primeiro momento até hoje, embora hoje eu só esteja com quatro salas de aula, só com quatro turmas: sexto, sétimo, oitavo e nono. Mas eu tenho essa preocupação independente da quantidade de turmas que eu tenho, se é uma se é duas, se é três, mas eu tenho essa preocupação.

- Mas você ficou com medo no começo?

Fiquei, com muito medo.

- De do conteúdo mesmo assim, de não dar conta do conteúdo...

Do conteúdo eu até que eu não fiquei com medo.

-Do que você tinha com medo?

Eu fiquei com medo assim, da responsabilidade mesmo, do conteúdo eu não tinha medo assim... Porque eu sempre tinha um joguinho de cintura na hora né... eu não saberia determinado assunto, eu sempre fui muito franco com meus alunos, o que eu não saberia responder eu iria pesquisar normal, sempre tive... Aprendi esses truques com alguns professores.

Mas eu fiquei com medo de responsabilidade, porque realmente, embora eu quisesse ser médico para salvar vidas, eu via que eu estava tendo a oportunidade de salvar vidas também, eu sentia a responsabilidade do que é ser professor. Não assim que... E na verdade eu quis fazer a diferença também, acho que isso foi um dos fatores importantes quando eu decidi ser professor mesmo, consolidar, é porque eu queria tentar fazer a diferença.

**- Por querer fazer a diferença você enfrentou, ou enfrenta (agora falando dos seus colegas de trabalho), alguma recriminação ou sei lá, alguma coisa negativa por ter uma posição assim?**

Enfrenta, enfrento. Eu e tem outros colegas também, que graças a Deus a gente encontra... Com o mesmo pensamento que a gente... São todas pessoas que saíram agora da graduação também mais recente. A gente encontra porque na verdade a gente chega na escola, e a gente desenvolve o trabalho com responsabilidade, ou por você ter passado quatro anos na faculdade e você ter aprendido, entendido e compreendido um pouco... Um pouco não né? Ter entendido e compreendido o objetivo do Curso de Licenciatura em Biologia e você começa a colocar isso em prática, então isso acaba assim, despertando em outras pessoas uma questão muito simples, que é a questão dá... De estar tomando o espaço de alguém, tem muito disso de tá tomando... Por exemplo, hoje mesmo eu trabalho com professores que foram meus professores há muito tempo. No começo para mim, por exemplo, para mim fazer um projeto, eu era muito retraído e isso atrapalhava um muito no começo, porque eu achava que para mim por exemplo, tomar iniciativa para fazer um projeto eu tinha que estar na cola, na onde de algum professor mais velho dentro da escola.

**- Mas isso já está melhorando?**

Não. Já acabou...

**- Não tá acabado, já acabou...**

Acho que isso... Sou bem determinando quanto a isso. Tanto que ano passado, por exemplo... Aqui a escola já tinha feito Feira de Ciências, mas na época de mil novecentos e bolinha, eu nem estudava aqui na escola ainda nessa época. E a escola foi ter uma primeira Feira ano passado, eu...

**- Encabeçou...**

Encabecei, encabecei literalmente a Feira, tive a ideia, propus para os alunos na verdade foi um projeto que eu já vinha trabalhando com os alunos, já disse para eles que ia ter um momento para ter essa exposição. Aí, eu tive professores que pediram, para estar sendo incluído no projeto também, queria que os alunos apresentassem alguns trabalhos, e eu sempre dei abertura é tanto que eu nunca fiz questão de falar assim: O projeto é meu! Não o projeto é da escola, é um projeto de um grupo. Então a partir do momento que outros professores começaram a querer entrar o projeto é da escola. Então nunca existiu assim um projeto que sempre referenciasse o meu nome, nunca fiz questão. Mas depois eu fiquei até chateado, porque depois na escola teve um comentário que o projeto era da professora, então daí chateou porque na verdade eu não fiz o projeto com intenção um nome, fiz porque era uma necessidade, a escola tinha anos que não tinha uma Feira de Ciências. E aí, a partir do momento que teve uma Feira de Ciências, como assim? Aí outro professor fala que o projeto é dele? Aí fica meio complicado, aí a gente realmente tem que valorizar o nosso ego de vez enquanto, porque senão... Se a gente não valorizar, quem valoriza?

**- E da mesma forma que tem gente que quer vir a ajudar, tem gente que não quer participar...**

Ah, sim. Nossa, tem gente que depois acha problema para tudo. Trabalho em duas escolas que a realidade é diferentes uma da outra. A escola da Rede Municipal exemplo, é muito mais assim... Pega! Vamos dar uma ideia, vamos fazer alguma coisa, é todo mundo vai fazer.

**- Unido...**

Lá é todo mundo unido. Eu lembro que dei no ano que eu encabecei essa Feira de Ciências que se chamou: Primeira Noite Científica, aqui Rede Estadual, na Rede Municipal... Eu fiz em novembro aqui lá eu havia feito em junho. Eu fiz... Eu só mudei o nome né? A temática era diferente... Lá era: Aprendendo a ser Cientista. E eu havia proposto não só do sexto ao nono, mas desde o “pré-zinho” até o nono ano. Então daí os professores, claro, no primeiro momento ficaram aquela retração aquela coisa todo, mas todos participaram. Então todos fizeram trabalho, desde o pré com a exposição de maquetes... Do sexto ao nono com as experiências que nós fizemos, foi no período de manhã no período da tarde, foi muito bom, muito gratificante. Então teve aquele envolvimento, teve o envolvimento da direção, teve o envolvimento da coordenação, o que não aconteceu na outra escola, na outra escola praticamente fui eu, corri atrás fiz isso, fiz aquilo outro... Eu não, e os alunos também tem que destacar que os alunos... Os alunos também são maravilhosos... Tem que uns alunos que eles, acredito até que os alunos até que de Taquarussu, pelo que eu agente ouvi falar tem um



comportamento muito diferente da redondeza por se tratar de cidade pequena até mesmo, eles são muito participativos das ações, então os alunos também arregaçaram as mangas, foi muito bom também, muito aproveitoso...

**- Só não teve o envolvimento de todo mundo...**

Não teve o envolvimento de todo mundo...

**- Você recebeu críticas? Mesmo fazendo, mesmo...**

Não recebi críticas...

**- Direto para você não?**

Não recebi, porque na verdade as pessoas queriam chegar e dar os parabéns, mas nem isso fez. Só ficou mais de longe assim... Porque na época também a escola havia passado por uma eleição de direção na escola, então havia perturbado os ânimos de todo mundo.

**- Direção é complicado...**

Então a escola não tava assim. Eu... Na verdade eu fiz o trabalho porque era parte do meu objetivo, do meu plano, mas assim não tava... O clima não tava propenso, não tava legal, mas deu certo no final das contas.

**- E como que... Hoje você da aula de Ciências, só Ciências?**

Só ciências hoje...

**- E como que você acha que são suas, aulas? Descreva uma aula... Como que você acha que você é professor? Você tem um bom relacionamento com os alunos? Você acha que isso importante?**

Eu acho, eu acredito, eu tenho... Eu posso... Não sei se eu posso ser convencido a ponto de falar...

**- Não é para falar a verdade**

Mas eu acho que eu tenho. E é importante até esclarecer bem como que é esse comportamento com meus alunos? É aquele comportamento que o meu aluno ele fica bagunçando a minha aula, que faz o que ele quer que ele fica mexendo no celular? Não, não é esse, até porque reprimo esses alunos que fazem isso, eu chamo atenção. Eu tenho assim uma característica muito grande, por exemplo, que é quando... Por isso que eu acho que eu herdei isso de algum professor, do professor Willian de Paleontologia, porque quando eu to lecionando eu não gosto de barulho, porque eu acho, eu acredito que tem que ter o momento de exposição verbal para mim busca uma discussão com o aluno. Não é aquele momento que eu só vou falar e não vou ouvir, não. Então daí às vezes acontece de ter algum barulho, alguma conversa, questão paralela, eles tão fazendo isso aquilo outro, eu chama atenção, mas assim também, eu sei chamar a atenção. Eu não bato de frente com o aluno, porque eu já

passei por experiências assim no início de carreira e eu vi que não era bom. E graças a Deus, tudo que eu acho, que fiz de errado na Educação, tentei fazer certo, acho que isso contribuiu bastante. Hoje eu tenho um bom relacionamento com os alunos, converso, se eu vou chamar a atenção dependendo da gravidade, converso em particular, peço para os alunos saírem e fico só com o aluno que me deu trabalho, acredito que a conversa assim...

E também assim fora da escola eu converso muito com os meus alunos, se eu to numa festa numa lanchonete, mas lá eu destaco para eles, não falo isso, mas é a minha posição que eu tomo, que aqui dentro eu sou o Professor Ailton, lá fora eu sou o Ailton que eu posso estar conversando com eles. Eu acho normal por esse é o tratamento de cidade pequena, então todo mundo conhece todo mundo. Então eu acho assim, se eu passar lá fora... Porque tem professores que tem um outro comportamento na cidade, que vê os alunos, e eles não conversam porque acham que vai influenciar, mas eu acredito que se você souber não tem muito problema. Porque eu acho que você pode passar para eles lá que você é o Ailton, a sua pessoa.

**- Essa parte é importante, acho porque eu acho que você teve desde quando você entrou na escola um bom relacionamento com alguns professores, então eu acho que isso é importante também...**

É importante.

**- Você mantém isso com os seus alunos, isso facilita a aprendizagem dos alunos?**

Facilita, facilita tanto que, igual, por exemplo, quando eu chamo atenção de algum aluno ele fica quieto, por exemplo, ele não rebate, porque depois sempre tem aquela conversa de explicar, de falar: olha, está acontecendo isso...

**- Mas é a relação que foi construída de respeito mesmo...**

De respeito, e assim, inclusive esse ano que eu não peguei algumas aulas... Que eu deixei algumas turmas, assim deixei de lecionar, eles cobraram muito a minha presença. Então eu fiquei muito feliz, por um lado eu fiquei triste porque o sistema me obrigou a determinadas coisas, mas por outro lado é muito gratificante quando chega um aluno em você, ou até mesmo os pais dos alunos, chega e diz: ah professor, você poderia estar dando aula para gente, você explica bem! Então para você vê como que não é questão assim, de eu passar a mão na cabeça, os alunos tem uma admiração, eles gostam, tem um bom relacionamento comigo não é porque os alunos fazem tudo o que quiserem na minha aula, isso não acontece. É porque eles entendem a matéria quando eu explico, eles falam isso! Então é interessante o ego vai lá em cima, porque é uma coisa que eu sempre quero prezar para eles é isso, a questão de estar passando o conhecimento para eles, de estar mediando o conhecimento.

**- Então, uma das reclamações dos alunos de início de carreira, uma grande reclamação é a indisciplina. Então, como você vê isso? Como você faz para estar lidando com isso? Porque é uma reclamação geral, você sabe né?**

Sei, é interessante a sua pergunta, porque era uma coisa que me preocupava muito, muito, muito, muito mesmo. Eu até lembro que no começo eu levava muito aluno para direção para a coordenação, mas depois eu comecei a pensar: Não, acho que não esse o caminho. Claro, eu não descobri isso sozinho, eu sempre fui muito de participar de capacitação de professores, sempre participo de capacitação, e participei de muitas capacitações relacionadas à indisciplina. E foi onde eu fui observando, o que acontecia... Algumas indisciplinas nas minhas aulas era o que? Era as vezes que realmente eu não estava sendo um professor dinâmico, muito no meu começo eu era aquele professor assim de exposição verbal, mas no comecinho da carreira. Mas depois eu comecei a falar: Não, vamos melhorar essas aulas, vamos ver. Às vezes eu tinha alguma indisciplina com aluno, que eu queria falar mais alto que ele, eu queria saber, que eu tinha que impor respeito a ele, e não era por aí o caminho. As vezes eu poderia conversar com ele.

**- Mas você aprendeu isso na prática, no dia-a-dia?**

Eu aprendi na pratica, na prática no dia-a-dia pra falar a verdade, olha a experiência do professor conta bastante.

**- Com certeza!**

Quando ele faz jus a essa experiência, porque não adianta nada ele ter vinte anos de sala de aula, mas ser um professor e ficar no canto da parede encostado e vendo o tempo passar. A experiência daquele professor que realmente vai busca o novo, ele identificou algum problema da sala dele, e ele vai ter que se virar. Então eu acho que ajuda bastante a experiência.

**- Refletir né? Refletir a experiência...**

Refletir a experiência...

**- Mas e aí, como você faz? Você não bate de frente mais com o aluno com o aluno?**

Não. Não tenho essa prática.

**- Nem para a coordenação.**

Não, nossa... Acho que não lembro a ultima vez que mandei um aluno para a coordenação.

**- Não dá mais trabalho para a coordenação...**

Não

**-Mas como você faz então? O jeito é em sala de aula mesmo...**

Em sala de aula, você lidando. Vamos supor que hoje aconteceu um episódio, que era um episódio assim... Claro que tem situação que eu acho você tem levar para a direção, que a direção tem que estar sabendo, né a coordenação. Mas as vezes assim, teve muitas situações, por exemplo mesmo que eu consegui resolver com o aluno sem levar para a direção, e ele entendeu o recado. Então é isso... Eu acho assim que o diálogo é muito importante, e também assim eu acho que eu nunca passei para nenhum aluno meu que eu era mais que ele. Acho que é muito importante quando a gente... Você tá conversando com o seu aluno que você se não se mostre mais que ele, e por que... Claro você é o professor e ele é o aluno, mas eu acho assim se impor enquanto pessoa mesmo, dizer: Eu sou o professor, e tal. Acho que isso não é legal, acho que você tem que ter humildade no coração também eu acredito. Acho que contribui bastante.

**- Aí você prepara a aula?**

Preparo.

**- Ainda prepara a aula?**

Bom assim, na verdade é um planejamento, preparar a aula do conteúdo não.

**- Já domina o conteúdo?**

Muitos conteúdos eu domino ou às vezes... Mas acredito que depois da faculdade, já tem cinco anos que eu terminei a graduação... Foi a onde que eu tive mais contato assim, pude falar assim um apanhado geral.

**- Daí então, como você faz para preparar suas aulas?**

Bom é nos momentos de aula... Nos momentos de atividade, assim...

**- Os alunos tem livro?**

Não.

**-Não tem livro? Mas e o da escola?**

Eu não sei o que esse pessoal do MEC faz, eles mandam livros a prestaçãoe, aí quando chegam todos os livros já tem que trocar o livro. Aí por exemplo lá na escola, aí nos priorizamos acabou priorizando o pessoal da manha, então o pessoal da manhã tem livro e os da tarde não, só uma turma de tarde que tem livro. Mas aí o livro foge totalmente do referencial, eu não to usando o livro, eu tenho que estar usando outros livros.

**- Mas aí tem outros livros? Como que faz?**

Aí eu tenho que estar fazendo atividades com xerox, tenho que estar correndo. Aí conteúdo na lousa eu tenho que estar passando. Não passo assim ao pé da letra o conteúdo copiando, eu geralmente faço assim, passo um breve resumo como aprendi com alguns

professores na faculdade, achei interessante, a Professora Glaucia fazia isso e eu achava legal, aprendi isso com ela. Aí tem o conteúdo e eu vou simplificando o conteúdo e a partir daquilo ali... Nos casos de alunos que não tem eu pego passo uns tópicos para eles estarem estudando, porque eu acredito que eles tem que ter uma leitura, de alguma coisa...

**- Não tem livro?**

Não tem, aí eu pego e comento com eles, aí eu pego e agente vai discutindo, a gente faz atividade.

**- Bom então, aí você pega... Tem o referencial.**

Tem o referencial do Estado.

**- E a partir daquilo você vai pegando os livros...**

Exatamente, eu vou seguindo.

**- Nossa que difícil! Lá não tem laboratório?**

Não, não tem a escola lá é ela bem pequena...

**-E lá faz projeto, ou é mais difícil?**

Nossa lá bomba projeto.

**- Lá é mais na linha do projeto...**

É...

**- Qualquer tema?**

Tem muito projeto interdisciplinar.

**- Lá não tem disciplina...**

Isso... Projeto de ensino mesmo.

**- Que tipo por exemplo?.**

Por exemplo, igual atualmente está no projeto, eu a professora de Geografia e a professora de Matemática.

**- Que tema?**

Água. Então essa professora de Matemática é excelente, e a professora de Geografia está até fazendo doutorado também, ela faz e dá aula lá. E assim a comunicação dos professores é outra. Então se chega... Igual ano passado o professor de Educação Física propôs um projeto lá sobre o IMC, peso e tal... E me convidou, e eu me prontifiquei e falei: Vamos! Aí eu entrei com a minha parte de Ciências e ele entrou com a dele. E foi assim, na oportunidade convidou a professora Matemática. E é muito assim se tem um projeto, eles falam: fulano olha, eu pensei nisso, nisso e nisso. Então prontamente eles se prontificam e colocam em pratica.

**- Aí esses projetos vocês trabalham com os alunos os temas e depois há um momento de...**

Tem a culminância, no caso. Inclusive esse projeto que a gente tá fazendo da água a gente vai fazer a culminância dele... A gente iniciou no dia da água, porque nós tivemos aí um período sem porque tava tendo prova, mas aí a gente vai finalizar no dia 05 de julho.

**- Mas aí é para a comunidade, ou é só os professores juntos, como é que vocês fazem?**

Aí nesse caso, interno... Mas, recentemente a escola, mesmo... Quer dizer todo ano a escola faz um projeto de páscoa solidária, aí é com a comunidade. E é até interessante que a gente arrecada esses trabalhos com os alunos, alimentos. Esse ano mesmo a gente fez, arrecadou moeda, foi moeda para levar para o Hospital de Câncer de Barretos, os alunos arrecadou mais de 100 reais que foram depositados, tem esses projetos ligados à comunidade externa.

**- Você acha que isso vai muito da direção?**

. Muito! Nossa... O diretor lá ele é assim muito, muito, muito bom mesmo.

**- Da coordenação também?**

A coordenação também ajuda bem.

**- São abertas?**

São.

**- Aberta no sentido de aceitar o projeto e de facilitar...**

De aceitar o projeto e de facilitar, então não tem muita burocracia. Claro não faz também porque quer, não é bem assim também.

**- É uma coisa estruturada.**

É uma coisa estruturada, então vai tudo dentro do planejamento da escola. Claro tem umas coisas a serem acertadas, isso eu acho, acredito que toda a escola tem. Mas tá muito mais caminhando para serem acertadas do que não ser acertadas. Então as coisas, tem essa fluidez, essa sintonia.

**- Então essa questão da direção...**

Ajuda muito, porque o diretor ele é imparcial, ele não privilegia algumas práticas, hoje mesmo, por exemplo, eu acabei de almoçar na casa dele, mas isso não significa dizer que ele vai facilitar alguma coisa para mim. Não. Se ele tiver que chamar atenção de mim por alguma coisa, ele vai chamar atenção.

**- Então sua relação com o professor é boa?**

Muito boa.

**- Com a coordenação também?**

Com a coordenação também, excelente.

**- Um pouco diferente da Estadual?**

È diferente, muito diferente.

**- Você acha que a direção dificulta alguma coisa, ou não é muito aberta?**

Então a direção aqui, dá para dizer assim, que o diretor aqui tem boa vontade. Ele tem uma boa vontade, eu acredito assim que ele entende o objetivo, mas eu acredito que ele tá cercado por pessoas que não... Ele é muito, ele é... Altamente influenciado por terceiros, então isso é muito ruim. Então aqui a gente acaba... Eu assim acabo fazendo trabalhos isolados, que muitas vezes ninguém fica sabendo, porque eu entendo que o objetivo... O aluno não pode ser prejudicado pelo o que acontece acima do sistema então eu... Acontece muito disso.

Eu particularmente igual esse ano, como aqui nessa eu não estou em sala de aula... Estou na sala do CAAT que oferece cursos básicos em Informática, eu to tendo uma proximidade maior com ele, só com ele, não tem coordenador aqui. Até mesmo, eu sou ao mesmo tempo professor e coordenador do CAAT. Então eu to tendo uma proximidade, então eu percebo assim das coisas que eu passo para ele, ele aceita, ele lê... Ele tem é altamente receptivo. Então o que eu acredito realmente de fato é só...

**- A equipe!**

A equipe, na verdade eu acho que precisa ser resolvido. Mas esse ano vieram novas coordenadoras, aquele Projeto Além da Palavra, tem aquele projeto agora de coordenador de área de Matemática e Língua Portuguesa....

**- Mas o que você fala aqui da tua dificuldade, ele é influenciado pela coordenação ou por outros professores?**

Por tudo, ele é influenciado por professor, por tudo, até profissional administrativo. Então eu acho assim que ele não tem pulso firme para as coisas.

**- Então você acha que esse relacionamento de tê-lo aqui é mais difícil, talvez não seja porque você foi aluno daqui? Ou você não acha, você não pensou nisso ainda?**

Sabe que pensando agora... Ser aluno daqui, digamos ser da casa, de conhecer... Mas eu não sei, porque quando, até eu terminar o terceiro Ensino Médio eu tinha uma outra impressão da escola. Porque essa escola aqui sempre foi muito mais valorizada que a outra escola.

**- São só as duas?**

Só as duas, a outra escola sempre foi tida digamos assim “Escola dos Pobres”, só se falava isso é muito comum. E aqui sempre foi “Escola de Elite”, mas não que eu considerasse

assim que eu trabalhava em escola de elite, mas assim viam a Escola Estadual: *a escola*. E a Escola Municipal ninguém dava muita atenção. O que aconteceu nos últimos anos? Claro é o uma ocorrência normal que está acontecendo no Estado, se a gente for perceber, a Estado está perdendo aluno para o Município. E aqui a gente pode ver isso de perto, que ao decorrer do tempo muitos alunos saiam da escola para ir para o Município, por quê? Porque lá se sentiam mais acolhidos, então aqui eu sempre senti que era uma escola mais de elite, porque aqui sempre estudou filho do Fulano, do Sicrano, filho de professor, então era assim que funcionava o sistema. Então, eu acho que isso acabou... Hoje a escola paga muito por isso, peca pelo que cometeu... Paga muito, paga caro. Hoje nós temos um grande numero de alunos na rede municipal. Querendo ou não existe uma disputa de alunos, que é considerada normal, e eu vejo que hoje que a escola aqui, ela tá tentando, tá assim, sei lá, correr atrás do prejuízo.

**- Com certeza! Tá, vamos ver aqui agora. Então se fosse para eleger uma escola, ser professor de uma escola você escolheria a Municipal?**

Isso.

**- Lá você tem muito mais história para contar.**

Nossa, muito mais. Bem lembrado aqui os alunos são maravilhosos, tem a mesma humildade que os alunos da outra escola. Então mesma clientela. Mas se fosse assim para mim traçar uma escola que eu aprendi assim muita coisa, e a ser professor foi lá. Foi numa sala pequena, quente, sem pátio, aqueles alunos correndo, gritando! Foi lá.

**- Você acha que... Esquece que eu fui sua professora, esquece que eu sou da UEMS. Você acha que o Curso lá da Biologia, em relação a conteúdo mesmo, você acha que você usa alguma coisa? É que a gente tá tentando fazer uma análise bem ampla, então esquece de mim. Você acha que de conteúdo, de lá das suas aulas de conteúdo de lá, das suas aulas de conteúdo, você acha que ajudou alguma coisa na hora de preparar a aula, na hora que você veio para escola? Ou não?**

Ajudou. Inclusive é interessante isso que às vezes lá a gente não se dá conta. Quando você vem você começa a lembrar. É isso aqui...

**- Você conseguia fazer essa associação.**

Eu consegui fazer essa associação. Até achava que quando eu estudava, eu não pudesse ser tão inteligente. Às vezes eu ia bem, na maioria das vezes. Eu ia bem nas provas, sempre tirei notas boas na faculdade. E às vezes achava assim, eu tirei essa nota, mas às vezes não sabia o fundamento, mas assim partindo para pratica o conteúdo em si de Biologia... Agora a questão da parte pedagógica não, muitas disciplinas deixou muito a desejar. Eu acho, não é nada assim...



**- A verdade!**

Minha análise assim... Principalmente Psicologia, Estrutura, Didática, eu acho que não foi...

**- Dava para partir mais da realidade é isso?**

Dava, porque o curso é Licenciatura. O Curso de Biologia, as disciplinas de Biologia, salvando algumas também, teve algumas também que agente teve muita troca de professor, então isso foi muito problema. Por exemplo, Genética mesmo, Fisiologia Animal, Vertebrados e acho, e algumas outras disciplinas sentindo de ligados à Biologia, então teve muita troca de professor, Ecologia... Teve muita troca de professor, então às vezes professores inexperientes, professores sem titulação, professores fora da área aconteceu, foi o pecado, mas assim acho que 80%... 70% 80% das disciplinas de Biologia no meu ver, para mim ajudaram bastante. Tanto que não só para a sala de aula, como por exemplo, eu prestei concurso uma vez no Instituto Federal, era uma vaga só sabia que não ia passar, tinha 300 concorrentes mas eu fui fazer por fazer. Como o concurso era a nível federal foi interessante, por quê? E foi recente até, foi assim que eu terminei a faculdade. Eu peguei... Eram 25 questões objetivas e 5 discursivas, e aí eu tinha que tirar 5 para pelo menos passar. Eu tirei 3,75, fui bem, porque eu não respondi duas questões ainda.

**- Nossa!!**

Então...eu acho que eu fui bem né? Se você parar para analisar.

**- Claro que foi.**

E aí o que aconteceu? Na época ali todos os conhecimentos meus da faculdade é como se tivesse assim à flor, na cabeça ali, lembrei assim principalmente das aulas de Sistemática Vegetal da Professora Gláucia, Fisiologia assim... Acho que teve muito mais questões assim, então acho que veio à cabeça. Tanto que até foram 5 questões, 3 eu respondi, uma eu não respondi porque eu sabia mais ou menos do assunto, então eu não quis arriscar, e só teve uma que eu nunca tive ouvido falar. Daquela pergunta lá, nunca, nunca, nunca mesmo.

**- Que bom!**

Mas então, analisando por esse lado o curso foi bom, a parte específica digamos assim, foi aproveitada, e para a parte... Também aqui, tem muita coisa que alguns colegas me perguntam, alguma curiosidade em Biologia, curiosidade assim: explicação.

**- o curso ajudou então?**

Com certeza.

**- A parte didática dava para reformular?**

Dava para ser reformulada, porque o objetivo curso é Licenciatura, então ficou muito vago, muito vago mesmo.

**- E tinha matéria desde o primeiro ano né?**

Desde o primeiro. No primeiro era Psicologia; depois nós tivemos Estrutura, Históricos da Teoria da Educação, ai depois nós tivemos Didática no terceiro. Então teve disciplinas assim...

**- Quem sabe a gente não usa algumas coisas para reformular...**

Então, ainda mais eu vejo assim... Porque hoje o que acontece, igual no meu caso... Eu saí do Ensino Médio, antes na época que ainda tinha o Magistério, professor que termina o Magistério e vai para a faculdade de Licenciatura até que tá bem na foto, digamos assim... Mas no meu caso não, eu saí do Ensino Médio cru, aí eu vou na Licenciatura, então... Por isso que eu falo que contribuiu as capacitações, Cursos que eu faço assim depois me ajudaram muito.

**- Você fez Cursos depois da graduação então?**

Fiz capacitações né?

**- Então você se procura com isso?**

Me preocupa.

**- E pensa em fazer assim, um Mestrado um Doutorado?**

Penso, penso muito.

**- É um desejo?**

É um desejo.

**- Mas vai dá... Vai continuar dando aula? Pensa em abandonar a profissão ou não?**

Não, não penso. Inclusive esses dias saiu o concurso para a Polícia Federal. Ai eu pensei em fazer algumas pessoas falaram: Faz, não sei o que lá. Claro eu já tinha que estar estudando para um concurso daqueles. Aí eu coloquei na minha cabeça: Falei assim, agora eu vou ter que passar num concurso. Porque o que me deixa inseguro hoje na Educação é que eu não sou concursado. E aí, com essa questão, vou até ressaltar aqui, que das Escolas Estaduais, do poder estar nas mãos do diretor, de estar convocando quem eles bem entender... Se ele é um diretor que pensa na Educação, não vai deixar qualquer um com as aulas, qualquer um assim, falta de experiência.

**- Eu sei.**

Então, isso que me preocupa, e, por exemplo, hoje o município, com certeza vai ter um novo prefeito no ano que vem e o prefeito... Hoje lá o método para chamar, para convocar é

bem bacana, eu acho justo, porque você tem os seus pontos. Então hoje lá é o reino absoluto digamos assim.

**- É bom para você, né?**

É para mim tá sendo legal, mas eu acho justo. Porque você tem uma carreira, você está ali com seus pontos, seus congressos...

**- Porque você se dedicou...**

Porque eu me dediquei. Mas também corre o risco do prefeito que for entrar tirar isso também.

**- Ah, não é uma coisa formalizada, né?**

Não é uma coisa formalizada, não tá em lei. Então ele pode tirar e fazer igual os diretores da Rede Estadual fazem...

**- Convoca quem quer...**

Convoca quem quer. Aí eu vejo assim, eu analisei isso ano passado mediante a isso, hoje eu vejo assim... Hoje eu corro risco, porque eu quero ser professor, e isso pode virar cabide de emprego pra politicamente eles convocarem quem eles quiser. Então cadê o objetivo da Educação? Cadê os nossos governantes? Cadê as Políticas Públicas de Educação que não veem mais isso? Então é engraçado eu vou a faculdade entendo o objetivo de um Curso de Licenciatura, de qualquer um, e aí eu tento trazer isso para prática, contribuir para a minha sociedade, e aí eu sou esbarrado nessa situação? Então é muito complicado, é decepcionante.

**- Quando você... Voltando lá um pouquinho. Quando você decidiu ser professor, deixar o seu emprego e assumir as aulas, a sua família te influenciou de alguma forma? Falou, vai dar aula, ou, não vai? Ninguém falou nada? Isso foi uma decisão puramente sua, ou como que foi isso daí, foi tranquilo?**

Foi uma decisão minha, e a família assim... Minha mãe, deixa eu ver... Ela me deu apoio.

**- Ela deu carta branca...**

Ela deu apoio, deu carta branca. Mas tinha os parentes distantes né? Que falavam assim: Nossa, você vai ser professor? Que isso, que num sei o que lá... Ganha pouco. No meu caso era ganhar pouquíssimo, mas era isso que eu tava atrás, era... Realmente eu queria estar numa sala de aula, e... Sempre foi essa questão, sempre ouvi de parentes de familiares essa questão assim de ganhar pouco, de profissão... Que tem que ser médico, tem que ser doutor. Até outros já, mais recente falam assim, que eu tenho que passa num concurso público para trabalhar de qualquer coisa menos sala de aula Enfim, eu encontro muitas situações assim.

**- Mas você foi sabendo... Você foi porque você queria ser professor?**

Foi porque eu queria ser professor, uma decisão minha, minha mesmo.

**- Mas você podia ter seguido outro caminho?**

Poderia. Eu poderia tanto na época, na época acho que eu fiz um concurso público da prefeitura, acho que eu havia passado e aí, eu não me interessei por querer assumir a vaga porque eu já estava em sala de aula e estava feliz assim.

**- E quando você chegou lá, lembra do seu primeiro ano, das dificuldades, tem alguma coisa marcante ainda? Dificuldade mesmo, como relação a... não sei conteúdo, a aluno, ou sei lá, teve alguma coisa que marcou?**

Na faculdade?

**- Não, quando você começou a dar aula, no primeiro ano, no primeiro segundo ano ali, você falou que você deu Inglês, não foi problema né?**

Foi...

**- Ministras outras disciplinas no início não foi problema né? Agora...**

De Ciências por exemplo, sim teve a questão do conteúdo né? Porque eu tinha que me preparar mais, estudar né? Tinha aquela insegurança de o aluno perguntar alguma coisa e eu não saber responder. Porque depois que eu fui começar a entender certas coisas, mas...

**- Mas você perdia o sono ou não, era tranquilo dava para levar?**

Não, não chegava a perder o sono, porque eu já nem dormia direito mesmo.

**- Dormia no ônibus, né?**

Dormia no ônibus, mas preocupava, preocupava sim.

**- Então eu acho que, abordamos tudo. É, se você fosse se descrever assim, como professor assim, que tipo de professor você acha que você é?**

Professor...

**- Como você acha assim que os alunos te veem? Como é o Professor Ailton?**

Como é o Professor Ailton? Acho assim que eles iriam falar assim... Eu vou falar assim, mediante ao relato deles mesmo, como eles me veem, como eles falam.

**- Claro.**

Muitos já chegaram em mim e falaram, que eu sou um professor assim, simpático, que eu mais ou menos assim... Que eu simples, alegre e... Legal, vou usar esse termo que... Sou um professor legal, eles me taxam como um professor legal e como um professor que explica bem a matéria é isso que eles falam. Eles falam assim, um professor que explica bem a matéria.

**- Porque será que você explica bem a matéria? O que que você faz?**

Porque eu acho que eu consigo prender bem a atenção deles, né? Não sei...

**- Mas o que você faz para isso, você desenha...?**

Nas aulas?

**- Você tem um raciocínio lógico, usa o conceito de espaço? Por que você acha quem...**

Eu acho que eu uso, um vocabulário acessível a eles...

**- Ahh...**

É isso que eu acho que ajuda bastante. Eu não falo a linguagem científica, digamos assim né?

**- Mas você insere?**

Eu insiro, mas depois...

**- Por exemplo, vai falar de célula, tem que falar de cloroplasto em algum momento.**

Exatamente, sim...

**- Mas então você acha que você tem facilidade em se comunicar, com eles?**

De comunicar com eles, é. Uma linguagem que eles possam estar entendendo, não é aquela linguagem... Porque assim, você sabe o que acontece? Quando surgem as comparações aqui entre os professores, entre eu e alguns outros, que os alunos mesmo falam, o que eles dizem? Que tem professor que quer falar a linguagem dos livros, o que tá no livro, quer falar o que tá ali e passar para o aluno do jeito que tá ali. Tem que ser daquele jeito, e eu não acho que seja assim, o livro é um apoio para mim, eu acho, então é um apoio. Eu não to omitindo informação do livro também, eu só to... É uma maneira diferente de eu falar aquilo ali de uma forma que ele possa entender, e olha que às vezes no primeiro ensino médio eu sofro. Eu falo assim, das essas experiências para mim, eu sou o melhor professor, por que eu não encontrei todas as soluções não. No primeiro ensino médio, porque assim eu não estou né, no ensino médio, mas no ano passado... Se eu tivesse esse ano, agora que eu ia encontrar a forma ideal para mim começar, hoje depois de cinco anos dando aula para primeiro ensino médio que eu ia consegui no caso, uma maneira de eu explicar célula, divisão celular... Eu lembro que foi ano passado que eu consegui colocar uma prática, até de mitose de meiose com os alunos. Aí acho que esse ano seria o meu ano, o terceiro ensino médio que ano passado eu acertei bem a fórmula de explicar Genética para eles, porque eu tive uma deficiência na faculdade sobre Genética, não tive apoio assim, mas aí depois eu sofri bastante com Genética, o conteúdo não era... Não rendia tanto, aí hoje eu consigo assim, render os conteúdos, não absolutamente estar empurrando...

**- Mas o que você fez?**

Eu acho assim que a prática, acho que tudo... A experiência em sala de aula

**- Você deu uma vez, aí não foi daquele jeito...**

É...

**- Aí você muda...**

Você muda, aí muda a forma como fala, às vezes eu preparo um slide, às vezes eu quero falar... Falo na exposição verbal, então eu vou me encaixando. Então assim, um vídeo às vezes...

**- Isso tem tudo na escola? Vídeo, slide...**

É, a escola, as duas escolas graças a Deus é assim bem...

**- Equipada!**

Tem um ambiente bem equipado e eu também tenho assim bastante material também: livros, vídeos, revistas, tenho bastante apoio assim...

**- É a prática.**

É a prática, olha se eu pudesse hoje entrar numa sala... É a prática e eu acho assim também... Igual no meu caso, que falo da disciplina de Estágio no terceiro ano, ajudou bastante. Então eu acho assim, se eu pudesse entrar numa sala...

**- Como assim, não consigo entender. Como que ela ajudou? Por que você acha?**

Como ajudou? Porque no Estágio no terceiro ano ainda em Ciências o que eu entendo.

**- Eu não lembro do Estágio. Vou dar uma de que eu nem sei o que é Estágio, eu não lembro do que é isso...**

Você não lembra?

**- O que que era... O que que teve?**

Eu lembro que era... A professora primeiro quando a gente entrou na sala, falou que ia fazer... Perguntou se alguém queria ser professor, e a grande maioria disse que não. Ninguém queria ser professor, salvo eu né que eu acho que acertei na época que eu já queria ser professor e tal... Mas aí a professora disse: Quem ainda não quer ser professor, nós vamos fazer gostar de ser professor.

Então teve aqueles momentos, por exemplo, daquela gravação, teve... As professoras trabalhavam assim, gravamos uma aula uma vez, então depois essas professoras assistiram essas aulas, deram dica mesmo por já terem uma experiência também, e eu acho assim, que eu consegui entender, compreender o recado. Então tinha muita discussão, que é prática mesmo na verdade então, a gente teve a preparação das aulas, a gente tinha que aplicar essa aula,

depois nós tivemos que discutir sobre essas aulas. Não foram aulas enroladas, foram aulas dinâmicas...

**- Ajudou?**

Ajudou muito.

**- Mas você acha que isso daí não foi uma coisa do Ailton? Porque o Ailton estava ali naquele momento respondendo àquela necessidade? Talvez outros alunos talvez...**

Não tenham, é.

**- Percebido, entendido.**

É talvez, olhando por esse lado possa ser, porque igual eu disse, no segundo ano eu tinha consolidado que eu queria ser professor, quando eu comecei a dar aula, então eu falei assim: Eu vou buscar aquilo para mim, eu aposto nisso aqui de fato mesmo. De repente eu entrei de cabeça e tive assim, acredito que eu tive a chance de ter professores que correspondessem, porque eu parti para o quarto ano com a mesma sede. Falei: Não, agora eu vou bombar. E foi o que aconteceu.

**- Quem sabe se os alunos entrassem no primeiro ano, já decididos: Eu quero ser professor...**

Eu até acho que deveria ter o Estágio...

**- Porque daí, já...**

Eu olhando assim, eu acho que deveria, porque ele ia saber que ele ia dar aula, ser professor. Ou já caia fora ou já seguia a carreira logo ali. Acho que todos tinham que ter assim um estágio, um estágio de uns quatro anos, sala de aula. Porque ele ia saber com reagir...

**- E responder às necessidades dele né?**

Exatamente.

**- Talvez para você surtiu tanto efeito, você lembra tanto porque estava respondendo à sua necessidade naquele momento.**

É, e eu também tava em sala de aula né, que... Eu tava em sala de aula e tava preocupado com...

**- Com uma angústia...**

Uma angústia minha, sabia que uma vez que eu falei assim: Não eu vou ficar na sala de aula eu tinha que me preparar, né? Então de repente é isso mesmo.

**- A gente tava resolvendo um problema que era seu.**

Que era meu, que vinha ao meu encontro tanto que, por exemplo, eu lembro de um episódio com a professora Giani, e que depois ela veio para pedir desculpa... Ah, não sei eu não lembro, assim não me recordo, mas assim, da aula... Aí eu fiz sozinho, a gente... Foi no

comecinho do ano, era uma aula que a gente tinha que preparar depois a gente tinha que dá essa aula como se a gente tivesse... Ia dar essa aula para sala mas como se eu tivesse numa sala de Ensino Fundamental. Não sei se você lembra disso? Aí eu acho que ela, fez algumas criticas e eu assim, no primeiro momento eu não aceitei as críticas. Eu achei assim, que por eu estar na sala de aula já, eu achava assim que ela tava para me complementar em alguma coisa, e não foi! Então foi interessante isso, mas aí depois acho que até a doutora me pediu desculpa, não sei assim como foi que ela falou mas depois a gente entendeu o recado e ficou tudo certo...

**- Porque às vezes na hora...**

Não teve nenhuma mágoa digamos assim, mas foi interessante porque depois a gente aprendeu né? Então acredito que a experiência prática, desde que haja uma preocupação...

**- Então, eu acho que a palavra que você tá usando assim, que talvez queira usar é refletir. Você faz de um jeito, aí você vê que não surtiu efeito, daí você volta, pensa numa outra forma, talvez o diferencial seja esse.**

Exatamente.

**- Né? Porque você tá sempre buscando... Você poderia, não deu certo e continuar...**

E continuar... Foi essa postura, igual, por exemplo, eu passei as minhas férias, claro aproveitei também, bastante, tinha que aproveitar. Mas assim, eu passei as minha férias em algum momento anotando as coisas que eu ia fazer para os alunos esse ano. Eu anotava, eu refletia... No final do ano passado mesmo até tava esquecendo de falar isso, eu fiz uma autoavaliação dos alunos, e os alunos fizeram uma autoavaliação minha. Eu pedi... Eu dei a prova bimestral para todos eles, eu pedi para eles escreverem ponto positivo e ponto negativo das minhas aulas. Recolhi as provas e ia destacando o que eles falaram, e aí eu fiz uma autoanálise disse e refleti e to colocando isso em prática, esse ano eu vou fazer a mesma coisa. Então é isso o que eu falo, eu acho que o professor tem que ter esse momento, ele tem que refletir o trabalho dele, tem que pensar!

**- É acho que a diferença tá aí Ailton. Acho que a diferença tá aí... Acho que uma diferença sua foi você ter assumido logo querer ser professor...**

Isso, de ter falado...

**- Acho que muita gente cai por falta... Que realmente não tem mais nada para fazer, aí eles caem ali dentro ele não quer aquilo ali. Ele pensa em sair, e acho que você não aconteceu dessa forma.**

Não.



**- Então por isso que você faz diferente. Né?'**

É, eu acredito que seja isso também.

**- E tinha que ter mais Ailton por aí, né? Porque os alunos tem que agradecer... Infelizmente mal remunerado, como a gente sabe trabalha bastante, mas tinha que ter mais Ailton. Mais alguma coisa que você tá lembrando, que você quer falar?**

Eu só queria assim, destacar esse... Que eu não estou definitivamente... Estou só em quatro turmas, é um ano... Que eu quero aproveitar esse ano para mim... Eu vou estar um pouco entre aspas aliviado, já que eu estou com... Porque atualmente eu tenho mais de 40 horas, mas assim...

**- Mas agora você já ganha como efetivo?**

Já, como graduado. Graças a Deus. Mas assim, esse ano na verdade é... To com 20 né? 20 aulas aqui, aí eu tenho mais 20 na sala de tecnologia lá, e tenho 12 de sala, então eu tenho 40 na verdade só de Informática, então assim eu to com tempo. Com tempo entre aspas porque eu tenho um pouco...

**- Mas dá tempo de você tá pesquisando...**

Isso, então esse ano eu quero assim aproveitar me preparar para um mestrado, porque esse ano assim, depois de muito tempo comecei ensaiando, mas esse ano não tá determinado, eu já peguei um... Não é o que eu queria na verdade, eu buscava um mestrado assim no Ensino de Ciências, mas eu vou tentar o da UEMS, de Recursos Naturais que o processo técnico, depois eu até quero conversar com você, se é realmente aquele, porque eu baixei o edital e lá o processo é assim parece que não precisa eu ter um professor já antes, de projeto se eu não me engano. Pelo o que eu entendi é isso, você manda o seu currículo, inclusive estou atualizando o meu currículo não tá assim, porque lá só tem mais capacitação, então tem algumas coisas lá, e eu quero... Aí mando o currículo e se for aprovado você faz a prova de Inglês, e se passar na prova de Inglês você faz a entrevista para fazer a matrícula e faz, monta um projeto. Mais ou menos assim, não entendi, depois quero até ver com você, se é realmente isso mesmo que eu tava vendo. E aí então como eu vou ter esse tempo assim, um pouco mais folgado então eu quero aproveitar para isso, para mim entrar no mestrado, e um concurso público se vier então, porque eu acho assim que dessa forma eu vou poder me estabilizar na pós-graduação, não correr risco de ser vítima do sistema político e buscar mais capacitações, e refletir também a minha prática pedagógica.

**- Está no caminho certo. Eu acho que é isso. Aí eu quero deixar aberto assim com você, depois quando eu transcrever, se ficar alguma coisa assim faltando ou que eu não entendi daí eu pergunto pela internet.**

Sim, ou se você lembrar de alguma outra pergunta.

**- Tem um questionário com dados pessoais, depois eu mando também, mas assim, é coisa simples. Tá? Acho que é isso. Mais alguma coisa?**

Não...

**Quase 2 horas...**

Sério?