

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE CORDEIRO DE CAMARGO

**DILEMAS VIVIDOS POR DUAS PROFESSORAS DA ESCOLA
PÚBLICA AO ENSINAREM CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA
DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

SÃO CARLOS

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE CORDEIRO DE CAMARGO

**DILEMAS VIVIDOS POR DUAS PROFESSORAS DA ESCOLA
PÚBLICA AO ENSINAREM CIÊNCIAS EM UMA PERSPECTIVA
DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação e Ciências
Humanas da Universidade Federal de São Carlos
como parte integrante dos requisitos para a
obtenção do título de doutora em Educação.**

*Orientação: Prof. Dra Maria da Graça Nicoletti
Mizukami*

São Carlos

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C172dv

Camargo, Cristiane Cordeiro de.

Dilemas vividos por duas professoras da escola pública ao ensinarem ciências em uma perspectiva de formação para a cidadania / Cristiane Cordeiro de Camargo. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

134 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Professores - formação. 2. Educação para cidadania. 3. Ensino de Ciências. 4. Pesquisa narrativa. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Maria da Graça Nicoleti Mizukami

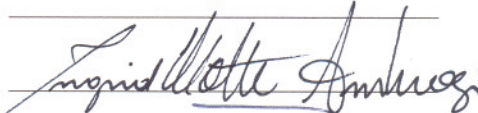
Profª Drª Ingrid Hötte Ambrogi


Profª Drª Maria Dalva Silva Pagoto


Profª Drª Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão

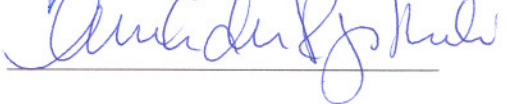
Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali











Dedicatória

Dedico este trabalho

a todos e todas que vieram antes de mim, por nunca terem desistido, sobretudo ao meu
pai e a minha mãe;

a todos e todas que me acompanham, por não me deixarem desistir.

Agradecimentos

Concluir uma tese é um trabalho solitário, mas que se apóia em muitos outros trabalhos e, sobretudo, em muitas histórias, abraços, sorrisos, incentivos, ajudas.

Muito obrigada primeiramente, às professoras que partilharam comigo as suas histórias e generosamente me abriram as portas das suas casas, das suas salas de aula, das suas vidas e dos seus sonhos.

Obrigada à minha orientadora, pela liberdade que me concedeu e por assumir comigo os riscos da ousadia.

Obrigada aos meus amigos e amigas, por compreenderem as minhas ausências e por estarem tão presentes na minha vida que, ainda ausentes fisicamente, estão comigo no coração e na mente, nas ideias e nas atitudes.

Obrigada à Ana Luiza, muito mais que minha amiga, por ter estado mais perto do que ela pode imaginar.

Obrigada à minha família. Ao meu pai Angelo, à minha mãe Maria de Lourdes, à minha irmã Teresa Cristina, ao meu irmão Angelo, ao meu sobrinho Guilherme, aos meus cunhados Ana Cristina e Carlos Eduardo por me ensinarem onde mora a felicidade.

A minha nova família, Juan Jose, Merche, Victor, Manolo, Silvia, Pau, Antonio e Maria, obrigada pelo amor com que me receberam.

Ao José, com quem aprendi onde mora o amor.

Obrigada a todos os amigos do Cursinho Pré-vestibular da UFSCar por fazerem deste um lugar onde se pode sonhar.

Obrigada aos meus colegas da Escuela de Personas Adultas La Verneda San Martí e aos colegas da tertúlia literária dialógica da UATI, pelos momentos que compartilhei com vocês ao longo desta jornada.

Resumo

A presente investigação orientou-se pela questão “*quais os dilemas enfrentados por professoras da escola pública ao significarem histórias sagradas das políticas públicas considerando a educação para a cidadania?*”. O termo história sagrada foi desenvolvido por Clandinin e Connelly (1995) para referir a maneira como o discurso teórico da pesquisa educacional é apresentado aos professores. No contexto desta pesquisa, a educação para a cidadania no ensino de ciências é tomada como história sagrada. Sobretudo na abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade para o ensino de Ciências, a educação para a cidadania tem sido um discurso fortemente enfatizado, tanto pelas pesquisas quanto pelas orientações curriculares oficiais. Comumente, a pesquisa na área do ensino de ciências tem tratado da questão da educação para a cidadania em termos dos métodos de ensino, das proposições curriculares, da seleção de conteúdos e das representações dos professores a respeito do significado do termo “educação para a cidadania” (SANTOS e SCHNETZLER, 1996; PRAIA, GIL-PEREZ e VILCHES, 2007; SANTOS, 2007). Neste trabalho, procurou-se abordar a temática desde outra perspectiva, oferecida pela pesquisa narrativa. Na pesquisa educacional, a abordagem narrativa dos conhecimentos docentes identifica-se com os estudos compreensivos, interpretativos e interacionistas (BORGES, 2001). Trata-se de uma abordagem epistemológica que compreende a experiência como a maneira pela qual os seres humanos se colocam em relação com a realidade. (CLANDININ e ROSIEK, 2006) e, conseqüentemente, toma as narrativas não apenas como os fenômenos que se pretende investigar mas também como método de pesquisa. A referência teórica para a compreensão do conhecimento profissional das professoras fundamentou-se nos conceitos de conhecimento pessoal prático e de paisagem do conhecimento profissional (CLANDININ e CONNELLY, 1995). Como métodos para o relato e registro de histórias foram feitas observações em sala de aula, entrevistas e conversas informais com as participantes, com o auxílio ou não do registro digital por meio de um gravador. Para a análise dos dados foram construídos e compartilhados com as participantes relatos de narrativas (*narrative accounts*), a partir dos quais buscou-se identificar as unidades narrativas (*narrative unities*) entendidas como os elementos que permitiram unificar em um todo as histórias relatadas pelas professoras. Os resultados apontam como os dilemas vividos pelas professoras relacionam-se ao seu conhecimento pessoal prático e a sua paisagem de desenvolvimento profissional, evidenciando como o contexto assume papel relevante na experiência destes dilemas. Como possíveis contribuições desta investigação, tais resultados permitem uma análise mais complexa sobre a temática do ensino de Ciências e a educação para a cidadania, evidenciando os movimentos de transformação e de resistência na prática docente, frequentemente analisados de forma parcial por outras abordagens teórico-metodológicas, e como nestes movimentos atua a paisagem do conhecimento profissional docente.

Palavras-Chave: Educação para a Cidadania. Ensino de Ciências. Pesquisa Narrativa

Abstract

The present investigation was guided by the question, “ *which are the dilemmas faced by public school teachers whilst indicating public policies sacred stories considering education for citizenship?*” The term sacred story was developed by Clandinin and Connelly (1995) to refer to the manner in which the theoretical speech of educational research is presented to teachers. In the context of this research, education for citizenship in the teaching of science is regarded as sacred story. Above all, in the Science-Technology-Society approach to teaching science, education for citizenship has been a strongly emphasized speech in researches as well as in official curricular guidance. Commonly, research in the area of teaching science has treated the issue of education for citizenship in terms of teaching methods, curricular proposals, content selection and the teachers’ representations in respect to the meaning of the term “education for citizenship” (SANTOS e SCHNETZLER, 1996; PRAIA, GIL-PEREZ e VILCHES, 2007; SANTOS, 2007). In this work, the attempt is to approach the theme from another perspective, proposed by the narrative inquiry. In the educational research, the narrative approach to teachers’ knowledge identifies itself with the comprehensive, interpretive and interactional studies (BORGES, 2001). It is an epistemological approach which understands the experience as a means in which human beings present themselves in relation to reality (CLANDININ e ROSIEK, 2006) and, consequently, takes narratives not only as the phenomena intended to investigate, but also as a research method. The theoretical reference for the comprehension of the teachers’ professional knowledge founded itself in concepts of practical personal knowledge and of professional knowledge landscape (CLANDININ e CONNELLY, 1995). Classroom observations, interviews and informal conversations with the participants, with or without the help of a digital register using a recorder, were methods used for the account and register of stories. Narrative accounts were composed and shared with the participants for the analysis of data, in which it was intended to identify the narrative unities comprehended as elements which allowed to unify as a whole, the stories told by the teachers. The results point out as to how the teachers’ dilemmas relate themselves to their practical personal knowledge and their professional development landscape, indicating how the context assumes a relevant role in the experience of these dilemmas. As possible contributions to this investigation, these results allow a further complex analysis of the teaching in science and education for citizenship theme, giving indication of transforming movements and resistance in teaching practice, frequently analyzed partially by other theoretical-methodological approaches, and how in these movements, actuates the teachers’ professional knowledge landscape.

Key words: Education for citizenship. Teaching of science. Narrative inquiry.

Sumário

<i>Prelúdio</i>	9
<i>1 Começando uma história</i>	11
<i>2 Ensino de ciências e cidadania</i>	13
<i>3 A pesquisa sobre os conhecimentos docentes e nela a pesquisa narrativa</i>	25
<i>4 O conhecimento do professor</i>	41
<i>5 Os caminhos da construção de uma história</i>	56
<i>6 Contando histórias</i>	76
<i>7 Recontando histórias</i>	112
<i>8 Moral da história</i>	124
<i>Referências bibliográficas</i>	131

Prelúdio

Antes de escrever o relato deste processo investigativo, quero fazer um esclarecimento aos leitores de que este trabalho é muito mais um exercício de pesquisa narrativa que propriamente uma pesquisa narrativa tomada com rigor.

O tempo disponível para a coleta e análise de dados neste trabalho teve de ser reduzido para 10 meses. Não considero que este tempo tenha sido suficiente para estabelecer o tipo de relação entre pesquisador e participante demandada pela pesquisa narrativa. As pesquisas narrativas relatadas na literatura são pesquisas de anos e requerem que o pesquisador faça parte da vida da escola, de alguma maneira. Essas não foram condições possíveis de satisfazer neste trabalho o que, seguramente, comprometeu, em certa medida, os resultados enquanto resultados de uma perspectiva narrativa.

Considero importante registrar aqui o contexto gerador desta situação e o faço por dois motivos. Primeiro, para ser coerente com uma proposta metodológica que toma o processo investigativo como um processo narrativo e que, portanto, é conduzido por pessoas, em certo tempo e em certo lugar. O que significa tomar o contexto de pesquisa como aspecto fundamental da sua metodologia. O segundo motivo é porque considero o contexto do trabalho investigativo fundamental para a compreensão de seus resultados e até mesmo para o julgamento destes resultados pela comunidade científica. Com isso, eu quero dizer que, ainda que os métodos utilizados possam ser considerados insuficientes para caracterizar uma pesquisa narrativa, o meu principal objetivo é o de que o trabalho apresente as informações suficientes para que esse julgamento possa ser feito.

A proposta deste trabalho não nasceu com meu ingresso no doutorado. Inicialmente, meu interesse era investigar sobre o uso do método de casos na formação de professores de Ciências e de Biologia, o que, de certa maneira, me aproximou das narrativas. No entanto, aproximadamente na metade do curso o meu interesse temático voltou-se para a questão do ensino de ciências e a educação para a cidadania e, por outro lado, interessei-me por metodologias investigativas que dessem relevo às interpretações dos sujeitos da pesquisa. Uma vez que a proposta inicial de pesquisa ainda não havia avançado para a coleta de dados e diante do meus novos interesses, a professora Maria da Graça, minha orientadora, aceitou a mudança. Neste momento,

faltavam apenas 12 meses para a conclusão do curso de doutorado e, assim, foi no decorrer deste tempo que a nova proposta foi elaborada e conduzida.

Por isso, aproveito este prelúdio para registrar aqui a minha gratidão a ela por isso. Ainda que isso possa ter custado, em certa medida, a qualidade acadêmica em termos dos resultados da pesquisa, acredito que os ganhos na minha formação como pesquisadora tenham sido mais significativos. Como expressões dessa formação, acredito que fui capaz de produzir um trabalho intelectualmente honesto, disciplinado, ético e com os elementos suficientes para ser julgado pela comunidade científica.

Assim sendo, é preciso tomar os métodos e resultados deste trabalho dentro das suas limitações concretas. Como história, essa investigação também tem o seu cenário, seus personagens e seu tempo, que dar-se-ão a conhecer no relato que segue.

1 Começando uma história

Eu gostaria de escrever esta tese assim como quem conta uma história, ainda que eu tenha aprendido, sobretudo na universidade, que as teses são textos acadêmicos, mortos, frios, racionais e objetivos. Aprendizagem essa que veio seguida de outra, na qual me venho “treinando” há alguns (poucos, é verdade) anos, que é a de escrever sem o coração, com medo de, por isso, ser compreendida como incompetente.

Portanto, o meu jeito de escrever está impregnado destas aprendizagens e não só o meu jeito de escrever, é claro, mas também o de pensar, o de falar, o de olhar para as outras pessoas e para mim mesma.

Mas, neste texto, como no mais em todo este trabalho, eu vou tentar fazer o exercício de me desprender deste jeito de ser, de pensar e de escrever.

E, por isso, vou procurar escrever com paixão. Por paixão, optei trabalhar com narrativas, com experiências e guiada por uma concepção de educação que, de alguma maneira, se volte contra as coisas feias do mundo: as injustiças, as desigualdades, o impedimento a que alguns seres humanos “sejam mais”.

Assim, vou tentar fazer um exercício de coerência entre a minha paixão e a minha escrita.

Neste trabalho, vou tentar contar a minha história sobre as histórias que ouvi e que foram compartilhadas comigo por duas professoras de Ciências de uma escola pública. Ao longo do trabalho de que este texto é seu relato, tentei construir uma história compartilhada, mas não tenho dúvida de que a história que vou lhes contar é minha, é a minha versão da história compartilhada.

É claro que isso que acabo de lhes dizer ao mesmo tempo me angustia, pois não posso perder a dimensão de que isso que estou escrevendo (e fazendo) é um trabalho acadêmico, é ciência. E, nesse sentido, ele deve colaborar com o acúmulo que vem sendo construído pelo grupo do qual eu me tomo como parte: os pesquisadores e pesquisadoras em Educação.

Certa vez, ouvi de uma professora minha que na Ciência não há lugar para as histórias pessoais, que isso não conta e isso não contribui com nada. Por outro lado aprendi com certos autores (que de certa maneira considero como meus professores) que nós somos sempre contadores de histórias, façamos o que façamos. Contamos histórias

para os outros e contamos histórias para nós mesmos. Somos as histórias que contamos, inclusive quando contamos histórias “científicas”.

Assim, desde o início deste trabalho, eu me fazia questões: “como a minha história pode contribuir para o acúmulo de conhecimentos na área de formação de professores de Ciências?”, “qual o papel das experiências e das histórias na formação de professores?”, “quais os critérios de validade destas histórias e experiências?”, “o que elas podem revelar e que seja importante, que valha a pena, ser compartilhado?”

Estas questões sempre estiveram, como ainda estão, nas tensões entre as minhas paixões e o meu medo de ser uma pesquisadora incompetente.

É, pois, na trama destas tensões que eu tentei escrever esta história.

2 Ensino de ciências e cidadania

O tema da educação para a cidadania não é nenhuma novidade. Podemos dizer que ele remonta à própria institucionalização da escola. No entanto, hoje ele ressurge com uma tônica muito forte, sobretudo na área do ensino de ciências. Como veremos mais adiante, o ensino de ciências hoje é pensado em termos das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, as quais remetem à participação cidadã no que respeita aos usos dos produtos científico-tecnológicos.

E por que essa tônica?

Charlot (2009) responde a essa questão afirmando que hoje assistimos à ameaça de distensão dos vínculos sociais, o que se demonstra pela escalada da violência manifesta em diferentes níveis e contextos, inclusive a escola. Em um mundo de economia globalizada e de novas exclusões sociais geradas pela sociedade da informação e pela configuração do capitalismo pós-industrial, uma questão que toma grandes proporções no debate social é a da afiliação/desafiliação a essa sociedade. Na verdade, essas noções de afiliação/desafiliação são de Castel e substituem as de inclusão/exclusão, pois, para este autor, todos estamos incluídos no sistema econômico-social global, com maior ou menor proteção social. Essa questão da afiliação/desafiliação social remete à ideia de cidadania como a solução de todos os males. Se a sociedade vai mal é porque seus cidadãos não estão sendo capazes de fazer as escolhas corretas e, por isso, cidadania pra eles! E onde é que se aprende a ser cidadão? Na escola.

Essa ideia é tão antiga quanto o próprio conceito de cidadania.

A cidadania, como conceito, nasce juntamente com a formação dos estados nacionais da Europa nos séculos XVII e XVIII e se firma nas declarações dos direitos do homem e do cidadão. Um tempo de ascensão da burguesia ao poder político, que substitui a velha ordem de privilégios da aristocracia. Nasce, nesse período, o chamado projeto burguês de sociedade que se pauta, fundamentalmente, no novo modelo de produção: primeiro o capitalismo manufatureiro e, mais tarde, o industrial. Como explica Buffa (2007) essa transformação dos meios de produção da vida material tem implicações mais amplas:

Essas transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política - a formação do estado moderno -, colocam os homens em novas

relações com a natureza – a ciência moderna – e trazem alterações na organização do saber escolar – a escola moderna. (Buffa, 2007, p. 15)

A escola da sociedade burguesa é a escola fundada nos princípios da vontade geral, de Rousseau, e da razão, de Condorcet (CHARLOT, 2009).¹ Uma nação se constitui a partir da união de um povo em torno da vontade geral, que deve prevalecer sobre os interesses individuais e que não corresponde à soma destes interesses. A vontade geral considera o interesse comum e não a somatória dos interesses individuais. O cidadão, portanto, é aquele que se submete à vontade geral. Mas, isso não basta. Uma decisão que expresse a vontade geral deve, igualmente, exprimir a verdade e, por isso, ela deve ser racional. E é aí que a escola entra nesta história. É na escola que o sujeito vai receber a ilustração de que necessita para escolher qual é a melhor vontade geral.

No entanto, o conceito burguês de cidadania ocultava as desigualdades socioeconômicas. O liberalismo - a corrente filosófica da burguesia - concebia os homens iguais. Iguais nas relações de troca (cada um era dono de sua força de trabalho e dela poderia dispor) e nas relações jurídicas (todos os homens eram iguais perante a lei). Segundo este discurso, as diferenças socioeconômicas entre os homens deviam-se a causas naturais.

É nesse contexto igual/desigual que o projeto burguês institucionaliza a instrução escolar, criando a escola do povo e a escola para a elite. Para o primeiro, uma instrução básica, que lhe permitisse ocupar o espaço a ele designado no cenário socioeconômico. Para a elite, uma ilustração para ocupar as posições de liderança, de comando, de decisão. A existência de duas escolas tão distintas só era possível e justificável porque o discurso burguês harmonizava igualdade política e desigualdade social.

A instrução básica para o povo deveria garantir, fundamentalmente, uma disciplina para o trabalho manufatureiro e, mais tarde industrial, que o trabalho artesanal não exigia. O trabalhar para viver é substituído pelo viver para trabalhar e isso exigia desenvolver nos homens certas predisposições que não lhes eram naturais (BUFFA, 2007). Para isso, nada melhor do que a ordeira e disciplinada escola de Comenius: o livro didático, a ordem, a repartição do tempo, das matérias, um professor ensinando a muitos alunos, de uma só vez. Além da disciplina para o trabalho, é importante que os homens do povo também sejam educados para um apreço pela ordem pública, que deve

¹ O que aqui se denomina escola da sociedade burguesa é a instrução escolar pública que surge na Europa no século XVIII.

ser entendida como “a cada um o espaço que merece dentro da sociedade”, ou seja, manter o vínculo político e os sociais apesar dos diferentes interesses das duas classes que emergiam, a do proletariado e a dos donos dos meios de produção (CHARLOT, 2009). Transcrevo, a seguir, um trecho de Buffa (2007) que, citando Adam Smith explica a função da escola para povo dentro do projeto burguês:

(...) é conveniente que o estado facilite, encoraje e até mesmo imponha a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica (...) de vez que um povo instruído é ordeiro, obedece a seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens (Smith, 1983: 213-8) (BUFFA, 2007, p. 29).

Assim, pois, nasce a instrução escolar pública para o cidadão da classe trabalhadora. Ensinar para a cidadania neste contexto é, pois, ensinar a participar desigualmente de uma sociedade desigual.

No entanto, a partir do momento em que este discurso burguês deixa de ter como principais interlocutores a Igreja, a escolástica e a aristocracia para confrontar-se com o discurso marxista, essa transparência desaparece e é substituída por uma ideologia que procura demonstrar a igualdade de oportunidades a que todos os homens têm direito no estado burguês (BUFFA, 2007). Ou seja, há iguais oportunidades de saída e a posição social e econômica que cada um vai ocupar ao final é consequência do mérito individual.

Este discurso meritocrático do estado burguês torna-se a tônica do neoliberalismo ao final do século XX, exacerbando o individualismo, a competição, a busca pela qualidade total. Como esse movimento convive, hoje, com as grandes desigualdades socioeconômicas entre pessoas e nações, corre-se o risco do esfacelamento dos vínculos sociais que antes conviviam tão harmoniosamente com a igualdade política e é assim que chegamos ao cenário atual de defesa das relações entre escola e cidadania. A cidadania faz-se necessária para que os vínculos sociais sejam mantidos.

Mas quando falamos em cidadania não é apenas esse o sentido que lhe podemos atribuir. Segundo Charlot (2009), o século XXI tem o desafio de construir uma nova concepção de cidadania que esteja pautada em vínculos sociais outros que não os que garantem a ordem de produção econômica.

Olhando para a educação brasileira, e que tem correspondência com a de outros países, de certa maneira, Charlot considera que a atual defesa pela educação para a

cidadania é mais um discurso para “apaziguar o tolo” do que a busca por uma cidadania que remeta à transformação social.

Sua argumentação se baseia, fundamentalmente, em dois pontos. Primeiro, ele considera que o atual discurso pouca atenção dirige à educação para a cidadania nas escolas particulares, cujo objetivo segue centrado na aprovação em vestibulares. O outro ponto é a incompatibilidade entre o atual modelo de escola pública e as condições necessárias à educação para a cidadania. Neste modelo, o trabalho individual impera sobre o coletivo e os alunos não são tratados considerando princípios básicos do direito como a impossibilidade de que alguém seja juiz e parte em um litígio, algo que frequentemente ocorre nas escolas quando professores e alunos entram em conflito. Em síntese, Charlot defende a ideia de que o atual discurso da educação para a cidadania pode apenas ser uma versão mais moderna do velho discurso burguês que defendia uma formação escolar para a elite e outra para o povo, em consonância com um projeto que prevê a convivência harmoniosa entre sujeitos inseridos de maneira desigual no mundo produtivo.

No entanto, Charlot defende a ideia de que a contemporaneidade exige uma nova maneira de olhar para esse conceito e para as relações que ele estabelece com a escola. Como ele parte de uma necessidade de transformação da ordem econômica e social, de construção de outro mundo possível, ele vai dizer que já não mais se trata de educar para a cidadania mas de educar para a humanidade. Com isso, ele se refere à necessidade de que a escola se comprometa com a construção de novos vínculos sociais não mais fundamentados no mercado do trabalho:

(...) este apelo remete à aspiração a outro vínculo social que não a interdependência no mercado de trabalho e do dinheiro; ao anseio por ligações sociais baseadas em valores, em representações coletivas; ao pedido por uma simbólica coletiva que ultrapasse a comum adesão à Seleção. (...) O vínculo a ser contemplado, hoje em dia, não é mais o que une cidadãos de um país, é aquele que liga os seres humanos entre si e estes com o planeta Terra. (CHARLOT, 2009, p. 34)

Concordo com ambos posicionamentos do autor. Assim como ele, também identifico no atual discurso educacional, no mínimo, pouca criticidade com relação ao tipo de cidadania que se pretende. E, por outro lado, também defendo a ideia de que uma outra cidadania, particularmente no que diz respeito ao ensino de ciências, é necessária e possível, a fim de que se possa construir um mundo no qual os benefícios

da produção científico-tecnológica e dos mecanismos para a sustentabilidade ambiental sejam distribuídos de maneira mais justa.

Identifico no atual discurso da educação para a cidadania no ensino de ciências o risco de que nos esqueçamos de questionar o contexto social e econômico mais amplo em que se dá a produção científico-tecnológica. Ao enfatizar a necessidade de que os alunos compreendam os fundamentos dos processos científico-tecnológicos a fim de que sejam capazes de fazer escolhas em temáticas que envolvam essa questão, penso que corremos o risco de nos conformarmos às escolhas que se nos apresentam possíveis, deixando de lado a crítica ao sistema econômico e a construção de um outro mundo possível. Tomo, como exemplo bastante singular, a própria questão da preservação ambiental. O que significa educar o cidadão para a preservação do meio ambiente? Comumente, significa formar o sujeito que seja capaz, autonomamente, de fazer escolhas em suas atividades diárias que minimizem os impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente, tais como economizar água, reutilizar embalagens, separar os resíduos sólidos para reciclagem, usar menos o carro etc. Ainda que estas atitudes sejam efetivamente necessárias à preservação ambiental e à qualidade de vida das populações humanas, raramente tem-se a preocupação com a seguinte questão: preservar para quem? Quem são os sujeitos que podem, efetivamente, tirar benefícios da preservação ambiental? Um exemplo bastante simples pode nos fazer chegar ao centro da questão: a coleta de material reciclável. O quanto os coletores de materiais recicláveis nos grandes centros urbanos têm se beneficiado, em qualidade de vida, em função dessa atividade? Seguramente, os grandes beneficiados com a coleta seletiva são aqueles que têm acesso a uma série de bens e serviços que estão negados para uma grande parte da população, inclusive para aquela envolvida na própria atividade de coleta: A água potável, por exemplo, que é um dos recursos naturais mais ameaçados pelos depósitos de lixo urbanos, está inacessível para boa parte dos cidadãos. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2006), o acesso à água potável e ao saneamento no Brasil diferencia ricos de pobres. Os 20% mais ricos da população têm níveis de acesso que se comparam aos dos países ricos, enquanto os 20% mais pobres têm nível de acesso inferior ao de países como o Vietnã.

A partir deste exemplo, penso que faz sentido questionar qual o tipo de cidadania estamos defendendo quando se trata das relações entre o ensino de ciências e a educação para a cidadania.

Para justificar meus posicionamentos, considero importante fazer uma síntese de como compreendo o conceito de cidadania a partir da leitura dos PCN para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e da literatura que se pauta na abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) para o ensino na área de ciências.

No Brasil, a educação para a cidadania é finalidade da educação nacional segundo a própria LDB (Lei 9394, das diretrizes e bases da educação nacional, de 1996).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto dos PCN para o Ensino Fundamental explicita uma noção de cidadania que não a restringe à participação democrática via eleições, mas a amplia a outros tipos de participação política “*em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana*” e afirmam, inclusive, que o exercício da cidadania é “*prática pouco desenvolvida entre nós*”.

Quando o texto dos PCN refere-se à participação em movimentos sociais e ao envolvimento com temas e questões em todos os níveis da vida cotidiana acredito que ele aponta para outro olhar sobre o conceito de cidadania e que não o restringe à manutenção do *status quo*. Ao referir-se aos movimentos sociais, os parâmetros curriculares entreabrem portas através das quais é possível perceber uma noção de cidadania que se relaciona com a transformação da ordem econômica e social, pois os movimentos sociais são os segmentos da sociedade que, historicamente, têm oferecido o contraponto ao controle do estado pela burguesia e, portanto, têm sido atores fundamentais para a conquista de uma série de direitos aos cidadãos, para muito além do direito político. Assim, ao menos no plano legal, é possível afirmar que existe abertura para uma educação para a cidadania que supere o discurso para “apaziguar o tolo”.

No entanto, questiono se essa possibilidade é contemplada dentro da abordagem CTS, concordando com as colocações de autores como Soares e Diniz (2008) que se perguntam se esta abordagem circunscreve-se em um sentido adaptativo ou emancipatório com relação à sociedade atual. Na verdade, meu questionamento vem da compreensão que tenho de que a transformação das relações econômicas e sociais deveria estar explícita no discurso pela defesa de uma educação científica que contribua

para a formação de cidadãos capazes de promover tais transformações. Não tenho identificado neste discurso esse compromisso político.

A abordagem CTS é um movimento dentro da área do ensino de ciências que defende como objetivo central levar os alunos à compreensão das relações entre essas três dimensões do fazer científico. Essa é a abordagem que norteia os PCN para a área de Ciências Naturais. Para os terceiro e quarto ciclos do nível fundamental, os PCN relacionam um conjunto de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que enfatizam as relações entre a ciência, a tecnologia e as demais atividades humanas; a ciência como produto histórico; a compreensão de conteúdos de ciência que criem condições a que os alunos e alunas conheçam seu próprio corpo, ampliem a noção de saúde para aspectos que vão além dos biológicos, expliquem as origens e valorizem a diversidade biológica e compreendam as relações entre as tecnologias e os processos de transformação de matéria e energia; habilidades que lhes permitam expressar e argumentar ideias e opiniões, relacionando dados de diferentes fontes e usando diferentes linguagens; atitudes de respeito às concepções alheias às suas etc.

A abordagem CTS identifica-se hoje com o que poderíamos chamar de alfabetização ou letramento científico, remetendo à ideia de que todos os cidadãos devem ser portadores de um repertório de conhecimentos em ciências que lhes permitiriam fundamentar as suas decisões no que diz respeito aos usos e produtos científico-tecnológicos. Cachapuz et al (2005) citam o National Science Education Standards (National Research Council, 1996) para se referirem a esse tipo de letramento científico:

Num mundo repleto pelos produtos da indagação científica, a alfabetização científica converteu-se numa necessidade para todos: todos necessitamos utilizar a informação científica para realizar opções que se nos deparam a cada dia; todos necessitamos ser capazes de participar em discussões públicas sobre assuntos importantes que se relacionam com a ciência e com a tecnologia; e todos merecemos compartilhar a emoção e a realização pessoal que pode produzir a compreensão do mundo natural. (CACHAPUZ et al, 2005, p. 20)

Estes autores discutem diferentes concepções de alfabetização científica a partir de outros trabalhos (MARCO, 2000; REID E HODSON, 1993; BYBEE, 1997). Apesar das diferenças entre elas, é possível afirmar que todas se referem a diferentes níveis de alfabetização científica, que iriam desde o simples domínio de conhecimentos e técnicas até uma crítica das relações entre produção científica, cultura e sociedade.

Há, no entanto, argumentos que se colocam contrários à ideia de que seja possível e necessário um movimento de alfabetização ou letramento científico. Cachapuz et al (2005) debatem alguns destes argumentos. O primeiro é o de que não é necessário ao cidadão conhecer os fundamentos científico-tecnológicos para usufruir de seus produtos, e o segundo de que é irrealista imaginar que os cidadãos possam efetivamente ter os conhecimentos científicos necessários para participar dos debates em torno das grandes questões que envolvem, hoje, a produção científica e tecnológica, tais como os transgênicos, as mudanças climáticas ou a produção de células-tronco, para citar alguns exemplos. Na defesa de que a alfabetização científica não é apenas desejável, mas é também possível, os autores afirmam que há um conjunto de conhecimentos básicos mínimos que permitiriam a qualquer cidadão compreender estes debates e deles participar.

O que Cachapuz et al querem dizer é que, ainda que a população não vá se tornar especialista nos diversos assuntos que hoje permeiam a aplicação dos conhecimentos científico-tecnológicos, há um repertório mínimo de saberes que são próprios do campo científico e que devem capacitar o cidadão comum a apropriar-se dos debates que estão sendo travados e neles se posicionar. Considero representativo desta concepção o seguinte trecho, citado no livro de Cachapuz et al., e extraído do manifesto “Compromisso por uma educação para a sustentabilidade”, assinado no III Seminário Ibérico Ciências, Tecnologia e Sociedade - CTS – no Ensino de Ciências (Aveiro, Portugal, 2004):

Deste modo, pretende-se contribuir para formar cidadãos e cidadãs conscientes da gravidade e do caráter global dos problemas e prepará-los para participar na tomada de decisões adequadas. (CACHAPUZ et al , 2005, p. 14)

Krasilchik e Marandino (2004) apresentam uma postura semelhante, mas ampliam a ideia de alfabetização como participação dos debates em torno das questões científicas para a participação em uma cultura científica.

(...) cultivar e exercer as práticas sociais envolvidas com a ciência; em outras palavras, fazer parte da cultura científica. (KRASILCHIK e MARANDINO , 2004, p. 23)

(...) capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, mas também participar da cultura científica da maneira que cada cidadão, individualmente e coletivamente, considerar oportuno. (KRASILCHIK e MARANDINO , 2004, p. 26)

Penso que, com isso, elas querem dizer que a alfabetização ou letramento científico deve garantir não apenas o domínio de conhecimentos científicos mas a possibilidade de vivência da cultura científica de acordo com as disposições internas do sujeito. Ou seja, ele pode escolher desde viver a cultura científica no sentido de pensar e analisar cientificamente os debates que envolvem os produtos científico-tecnológicos até vivê-la no sentido de exercê-la como atividade profissional.

Ao mesmo tempo, elas se referem a um conjunto de informações que seriam necessárias para a superação de desigualdades sociais.

Decidir qual a informação básica para viver no mundo moderno é hoje uma obrigação para os que acreditam que a educação é um poderoso instrumento para combater e impedir a exclusão e dar aos educandos, de todas as idades, possibilidades de superação dos obstáculos que tendem a mantê-los analfabetos em vários níveis. (KRASILCHIK e MARANDINO, 2004, p. 14)

Para mim, essa é uma concepção que compreende como função da educação científica instrumentalizar os sujeitos com um conjunto de informações que lhes seriam necessárias para estarem incluídos na ordem econômica e social. Quando, desde o meu ponto de vista, o compromisso do ensino de ciências deveria ser outro: o de fornecer aos sujeitos uma formação que lhes permita questionar a ordem que determina as suas possibilidades de afiliação social, usando aqui a noção de afiliação (CASTEL, ...*apud* CHARLOT, 2009) em substituição a de inserção social.

Assim, penso que faz sentido questionar que tipo de relações entre ciência, tecnologia e sociedade pode estar sendo defendida pelo discurso CTS. Ele aponta para uma transformação da sociedade ou para a transformação do sujeito nesta sociedade, que deixaria de ocupar uma posição de exclusão para ocupar uma de inclusão, como se houvesse lugar para todos neste modelo econômico-social que vivenciamos? Qual o modelo de cidadania e de educação para a cidadania que está por detrás deste discurso? É um discurso para “apaziguar o tolo” ou para transformar o modelo de sociedade?

Essas questões também remetem aos modelos curriculares que a escola tem adotado. A este respeito, vou usar a nomenclatura de Kemmis et al (1983), segundo a qual há três orientações curriculares básicas em torno da relação escola-sociedade: vocacional/neoclássica, liberal/ “progressive” e socialmente crítica.

A orientação vocacional/neoclássica é a que compreende que o papel da escola é a preparação para o mundo do trabalho. Ela é vocacional em dois sentidos: no sentido de que prepara para o trabalho e no sentido de que desenvolve um senso de vocação que

os alunos revelam por meio de sua participação na vida da escola (os “bem sucedidos” têm vocação para os postos de trabalho de nível superior e os “mal sucedidos” para os postos inferiores).

A orientação curricular liberal (liberal/progressive) entende que a escola prepara os indivíduos para a vida, e não simplesmente para o trabalho. Nesta visão, a sociedade já possuiria as ferramentas necessárias para a mudança (a democracia) e estaria aberta a ela, bastando para isso que os cidadãos sejam formados para saberem usar tais ferramentas do Estado democrático. Esta orientação é liberal em dois sentidos: ela vê a educação como libertadora das pessoas por meio da razão tanto individualmente (desenvolvendo a racionalidade no pensamento) quanto coletivamente (por meio do processo democrático do debate racional).

Esta orientação, ainda que avançada com relação à primeira, aponta para um modelo de sociedade e de participação nesta sociedade que está pronto, ou seja, as mudanças sociais são necessárias e a sociedade está aberta a elas, bastando para isso que os cidadãos saibam usar os mecanismos que lhes garantem a possibilidade de intervir por meio das suas escolhas. Essa perspectiva esconde que vivemos em uma sociedade de classes, no contexto de uma economia capitalista pós-industrial global, na qual os mecanismos de escolha que temos em nossas mãos são aqueles que nos permitem fazer escolhas desde que não afrontemos a lógica do acúmulo do capital e da estrutura da sociedade de classes.

Estes autores defendem que a escola do século XXI, para defrontar-se verdadeiramente com a questão das relações escola-sociedade, deve pautar-se em um currículo que busque a crítica social e, por isso, defendem uma orientação curricular que denominam de socialmente crítica. Segundo esta visão, saber e agir são coisas que estão intimamente relacionadas. E relacionadas no presente. Trata-se de ensinar os alunos e as alunas a agirem coletivamente, no presente, contra todas as situações de injustiça e opressão. Não se trata de formar cidadãos que saibam, no futuro, participar de decisões democráticas ou fazer escolhas orientadas por determinados princípios éticos em uma sociedade que está posta. Trata-se de exercer dentro da escola a capacidade de criticar essa sociedade que está posta com vistas à sua transformação.

Tal orientação curricular, eu diria, se aproxima do tipo de discurso defendido por Charlot, e com o qual concordo, quando trata da relação entre educação e cidadania. Não é, no entanto, a orientação curricular predominante na reforma educacional brasileira, que tende mais à orientação liberal.

Assim, é necessário reconhecer que a educação escolar pública no Brasil está pouco pensada e pouco preparada para a educação para a cidadania na perspectiva do currículo crítico-social ou que supere o discurso do “apaziguar o tolo”. E, portanto, não constitui interesse deste trabalho de pesquisa fazer essa verificação. Ele já a toma como ponto de partida. No entanto, uma vez que compreendo a docência, como prática, tanto como espaço de reprodução quanto como espaço de transformação, interessa-me saber como estes movimentos têm se dado no contexto da escola. O que a prática tem a nos dizer sobre o ensino de ciências para a cidadania?

Temática do ensino de ciências e a educação para a cidadania tem sido enfrentada pela pesquisa na área do ensino de ciências dando ênfase aos métodos de ensino, à seleção de conteúdos e às concepções dos professores e professoras sobre o que significa ensinar ciências na perspectiva de formação para a cidadania (SANTOS e SCHNETZLER, 1996; PRAIA, GIL-PEREZ e VILCHES, 2007; SANTOS, 2007). Um aspecto sobre o qual pouco se fala é o que focaliza o professor no contexto da escola e dos sistemas de ensino, ou seja, como os professores se movem entre os discursos dos sistemas de ensino e da sociedade, entre as suas concepções pessoais, entre os constrangimentos da prática? Há movimentos de resistência e de mudança?

É neste sentido que a pesquisa narrativa, a abordagem metodológica utilizada neste trabalho, pode contribuir, pois é uma perspectiva que olha o professor no seu contexto de trabalho e toma como ponto de partida e de chegada a sua experiência de ensino. Se considerarmos o ensino de ciências na formação para a cidadania como história sagrada², ou seja, como discurso do “dever-fazer” que é apresentado aos professores, como os professores vivem a experiência de tentar (ou não) colocá-la em prática? Quais as relações entre o conhecimento pessoal dos professores a esse respeito e seus contextos de trabalho? Que conflitos eles evidenciam nesse processo? São estas as indagações que instigaram o presente trabalho de pesquisa. No entanto, a questão de pesquisa propriamente dita não surgiu apenas no contexto das leituras sobre educação e cidadania ou sobre ensino de ciências e cidadania. Ela surgiu narrativamente, ao longo do processo de investigação e por isso é que eu faço a opção de não apresentá-la neste capítulo, como se ela tivesse nascido apenas de uma reflexão teórica.

Ela será apresentada, neste texto, no capítulo 5, como uma das “descobertas” a que o processo narrativo me levou.

² A explicação do termo “história sagrada”, que é um constructo teórico da pesquisa narrativa aplicada ao estudo da docência, será feita em capítulo posterior.

3 A pesquisa sobre os conhecimentos docentes e nela a pesquisa narrativa

Esta seção tem um duplo objetivo. Primeiro, o de tentar situar a perspectiva teórico-metodológica que é adotada neste trabalho no campo mais vasto da pesquisa na área de formação de professores, mais especificamente sobre aquilo que tem sido denominado na literatura de: pesquisa sobre os conhecimentos ou saberes docentes, sobre o pensamento do professor, sobre o professor como prático reflexivo etc. O segundo objetivo é o de tentar situar a mim, a pesquisadora, na escolha que fiz.

Começarei o texto traçando um breve histórico da pesquisa brasileira sobre a docência até a chegada do tema referente aos saberes docentes. Me reportarei a Lelis (2001), que relaciona as diferentes tendências de pesquisa a distintos “idiomas pedagógicos” que predominaram nos diferentes tempos históricos. Nesse momento, também pretendo tratar de alguns elementos, num cenário internacional, que “gestaram” as ideias de pesquisas que se voltassem aos saberes docentes.

Depois, vou apresentar, com base fundamentalmente em Borges (2001), algumas tipologias da pesquisa que trata dos saberes docentes, para, em seguida, apontar algumas críticas e alguns consensos.

Finalmente, apresento a pesquisa narrativa e sua contribuição ao estudo empírico da docência, tentando posicioná-la e posicionar-me em meio às críticas e à diversidade do campo.

3.1 Um cenário, alguns sujeitos e algumas ideias

A história na pesquisa educacional brasileira do que estou chamando aqui de “saberes docentes” é relativamente recente, diversa e polêmica. Para compreendê-la é necessário voltar um pouco no tempo e entender como ela chega ao Brasil.

É possível dizer que a pesquisa sobre o ensino, na década de 1960, assentava na compreensão do professor como aquele que “sabe o conteúdo a ser ensinado”, conteúdo este que ele aprendia nos cursos de formação inicial. Depois, na década de 1970, há uma preocupação com o método de ensino. O professor não é apenas aquele que sabe um conteúdo específico, mas aquele que sabe ensiná-lo, por meio da aplicação de métodos e técnicas de ensino que ele também adquire na formação inicial e que devem ser eficazes. É importante ressaltar o contexto histórico mais amplo do nosso país nesse

momento, o momento do “milagre econômico” e dos grandes projetos governamentais, da expansão do processo de industrialização à custa dos empréstimos estrangeiros e de uma inserção na lógica capitalista mais ampla, que é a de subordinação aos países desenvolvidos. Nesse momento, a escola é compreendida como um entrave ao desenvolvimento se não conseguisse superar a exclusão que ela promovia pela baixa oferta e pelos altos índices de repetência e evasão. Para que a escola pudesse exercer com qualidade a sua função social segundo o discurso oficial daquele momento, que era o de elevar o nível de escolaridade da população para a saída de uma economia agrária e entrada em uma economia industrial, ela deveria estar preparada com bons métodos de ensino e, por isso, valorizam-se um conjunto de habilidades e competências observáveis do professor para ensinar e as tecnologias de ensino.

Depois deste período, o Brasil vive, na década de 1980, um período de democratização, durante o qual muitas vozes que haviam permanecido caladas nos anos anteriores se fazem ouvir. Neste momento, de grande efervescência dos movimentos sindicais, de esquerda, de intelectuais e de setores da igreja católica, e de grande influência das literaturas de origem marxista, o discurso pedagógico, que tem como um de seus portadores a pesquisa, se volta aos aspectos político-ideológicos da educação. Neste momento, se consolida um importante movimento que é o da pedagogia histórico-crítica, que tem em Saviani um de seus principais autores. Esta perspectiva posiciona a educação a favor da classe trabalhadora, no sentido de que ela se apropriasse do que de melhor a humanidade havia produzido em termos de conhecimentos científicos e, assim, pudesse lutar por sua emancipação. A pesquisa sobre o ensino, neste momento, se concentra em aspectos macro, sociopolíticos e socioideológicos. O professor é mais visto por aquilo que ele não sabia e deveria saber do que por aquilo que ele realmente sabia ou pensava.

De acordo com Lelis (2001), esse período marca o final do predomínio de um “idioma pedagógico”, no Brasil, segundo o qual o professor não era compreendido como um produtor de saberes, mas como um técnico a quem cabia aplicar com competência os conhecimentos adquiridos durante a formação. Para esta autora, a pesquisa, neste período, deixou um vazio em relação ao que, de fato, ocorria nas salas de aulas, às práticas que, efetivamente, eram conduzidas pelos professores. Vazio esse que viria a ser preenchido pelas pesquisas sobre o professor e seus saberes a partir do início da década de 1990, quando chegam ao Brasil as ideias sobre os saberes docentes

enfocados em uma perspectiva “de dentro pra fora”, ou seja, a partir do professor e de sua prática.

No contexto internacional, a pesquisa sobre os saberes docentes é, de certa forma, decorrente de vários fatores que se refletem, igualmente, no cenário nacional. O primeiro deles são as reformas educacionais nos sistemas de ensino. Tanto na América do Norte quanto em países da Europa - como Portugal, Espanha e França - as reformas educacionais colocam nos professores grandes expectativas com relação aos resultados esperados e, conseqüentemente, a formação dos professores torna-se o centro da questão. Nos EUA, mais especificamente, cuja produção tem influenciado significativamente a pesquisa brasileira, os relatórios do Holmes Group e do Carnegie Task Force on Teaching a Profession apontam a centralidade da formação docente na questão educacional e, no bojo dela, a questão dos conhecimentos que os professores deveriam ter para atuar de maneira competente.

A questão da reforma, por sua vez, alia-se a outro fator que é a busca pela profissionalização docente. O movimento pela profissionalização da docência tem como objetivo elevar seu status de ofício à profissão. Conforme aponta Tardif (2000), as profissões se caracterizam, antes de tudo, por um *corpus* de conhecimentos específicos, capazes de garantir a competência do profissional em determinada área, adquiridos em um curso de formação e por meio dos quais se constroem critérios capazes de avaliar e julgar as práticas, discriminando as competentes das que podem ser consideradas charlatânicas. Para isso, uma das tarefas básicas é delimitar este *corpus* de conhecimentos que poderiam alçar a docência ao status profissional. Que conhecimentos definiriam a docência? Que conhecimentos apenas o professor possui e não outros profissionais? Que conjunto de conhecimentos um professor deveria possuir para atuar de forma competente? Na busca de respostas a estas questões, ganham espaço as investigações que procuram compreender os processos de aprendizagem profissional da docência e identificar e categorizar os conhecimentos que estão na base da atividade docente.

Outro fator importante é a perspectiva que se abre a partir das considerações sobre a chamada epistemologia da prática. Para Tardif (2000), a discussão sobre a epistemologia da prática figura num cenário mais amplo de mudanças em torno da própria epistemologia. Ele afirma que o século XX assistiu a uma mudança na compreensão do objeto da epistemologia: de teoria do conhecimento, ela passa a teoria da ciência e, desta, para a consideração de uma diversidade de objetos epistêmicos. Essa

abertura da epistemologia ao estudo de outros saberes que não os produzidos pela ciência criou a possibilidade de investigação sobre uma série de objetos, dentre os quais Tardif destaca o senso comum, o saber cotidiano, os jogos de linguagem, os sistemas de ação e o conhecimento profissional.

A epistemologia da prática estaria, portanto, voltada à compreensão de como, na prática ou a partir dela, o profissional aprende. Para Tardif, epistemologia da prática profissional corresponde ao “*estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas*” (TARDIF, 2000, p. 10).

Pensando sobre a prática docente, trata-se dos saberes realmente mobilizados pelos professores quando ensinam.

Assim é que o conjunto destes três fatores acima relacionados configura uma espécie de nicho³ que vai ser ocupado por pesquisas que se voltam aos saberes docentes. Tais pesquisas vão se caracterizar por uma grande diversidade epistemológica, metodológica, conceitual e empírica. O que as une é uma compreensão de que o paradigma da racionalidade técnica já não dá mais conta de explicar a aprendizagem da docência e fundamentar as práticas formativas. Em outras palavras, a docência não é mais compreendida como a mera aplicação de conhecimentos teóricos aos campos da prática, mas, sim, como um processo reflexivo por meio do qual o professor incorpora e transcende os conhecimentos teóricos aprendidos. Essa visão da aprendizagem da docência corresponde à racionalidade prática.

Nesse conjunto amplo de pesquisas encontram-se, segundo Mizukami *et al* (2002), os estudos sobre o pensamento do professor, sobre ensino reflexivo, sobre base de conhecimento para o ensino, sobre as teorias implícitas/tácitas etc. Apesar da diversidade teórica e metodológica que caracteriza o campo de estudo dos saberes docentes, algumas tendências podem ser identificadas no campo e eu gostaria de apresentar algumas delas.

Como não é meu objetivo fazer uma configuração do campo - até porque, como ressalta Borges (2001) essa é uma tarefa difícil não só pela diversidade dos objetos empíricos, teórica e metodológica das pesquisas, mas também pelos muitos critérios a

³ Nicho é um conceito em ecologia que significa “não apenas o espaço físico ocupado por um organismo, como também o seu papel funcional na comunidade (e.g., a sua posição trófica) e a sua posição em gradientes ambientais de temperatura, umidade, pH, solo e outras condições de existência. (ODUM, E. Ecologia, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1983). Aproprio-me deste conceito, neste texto, para referir-me a um conjunto de condições que favoreceram o desenvolvimento da pesquisa sobre os saberes docentes.

partir dos quais este trabalho pode ser feito – vou me concentrar nas abordagens construídas por ela a partir das sínteses de Shulman (1986a), Martin (1992) e Gauthier *et al* (1998) para apontar algumas tendências que têm marcado a produção internacional e que têm reflexos sobre a produção brasileira.

A primeira categoria identificada por esta autora não se refere exatamente a conhecimentos docentes tal como os compreendemos hoje. Esta categoria é a das pesquisas sobre os comportamentos do professor. Nestas pesquisas, conhecer/saber corresponde a saber-fazer, e fazer são os comportamentos observáveis do professor.

Essa tendência também ficou conhecida como processo-produto e teve seu período áureo entre os anos 1960 e 1970. Este tipo de pesquisa, com forte embasamento na psicologia comportamental, procurava relacionar comportamentos do professor com níveis de aprendizagem dos alunos.

Uma segunda tendência identificada por Borges são as pesquisas sobre a cognição do professor. Nesta categoria estão incluídas as pesquisas que veem o professor como um processador de informações e estão interessadas em descrever e analisar os processos cognitivos que estão em jogo quando os professores têm de tomar decisões relativas ao ensino. Os pressupostos deste paradigma se encontram na psicologia cognitivista. A autora, citando Martin (1992), ressalta que esta abordagem dá destaque à estruturação mental dos saberes docentes e sua aplicação na sala de aula.

A autora diferencia esta abordagem da que denomina pesquisa sobre o pensamento do professor (*teacher thinking*). Nesta última, o pensamento do professor não é apenas o que os professores conhecem, mas também aquilo que eles percebem e representam. Gauthier *et al* (1998), citado pela autora, considera as pesquisas sobre o pensamento do professor como um variante das pesquisas cognitivas. Compartilhariam com estas a ênfase sobre os processos de construção do conhecimento, diferenciando-se, porém, por considerar a complexidade da atividade docente, que se vale de conhecimentos contextualizados, interativos e especulativos. Além da psicologia, estes estudos recebem influências da antropologia e da sociologia.

A quinta abordagem identificada por Borges refere-se aos estudos compreensivos, interpretativos e interacionistas. O interesse destas abordagens é compreender a relação subjetiva que o professor constrói com seu contexto. Aqui não se trata de saber o que os professores pensam, sabem, conhecem ou como aplicam tais conhecimentos, saberes e pensamentos em suas práticas. Trata-se de compreender como estes pensamentos, saberes e conhecimentos se constroem a partir dos diferentes

contextos de vida: a história pessoal, a formação, os grupos de referência, o ambiente de trabalho, os alunos etc. Na análise, é a relação sujeito- contexto que ganha destaque e as perspectivas metodológicas incluem a fenomenologia, a etnografia e o interacionismo simbólico. Eu acrescentaria aqui a pesquisa narrativa que, creio, não esteja contemplada nas relacionadas pela autora.

Na sexta abordagem encontram-se os trabalhos que se dedicam à sociologia da profissão docente, sendo, na verdade, uma subdivisão da sociologia do trabalho e das profissões. Nesta abordagem o saber que caracteriza o profissional professor é aquele construído na experiência, é processual e relaciona-se aos processos de socialização na profissão, sendo, portanto, saberes do trabalho, como os denomina Tardif (2000).

3.2 Alguns consensos, algumas críticas

Apesar da grande diversidade do campo, alguns consensos existem em torno da busca por uma epistemologia da prática na profissão docente.

Para Tardif (2000), esta perspectiva tem permitido compreender que:

- a) o saber do professor é temporal;
- b) o saber do professor é plural (provém de diversas fontes e lida com diferentes objetivos);
- c) não há unidade teórica entre os saberes docentes; a unidade é pragmática;
- d) os saberes são personalizados, pois a pessoa do professor é um dos elementos fundamentais do processo de trabalho;
- e) os saberes são situados;
- f) os saberes docentes carregam as marcas do humano e, portanto, têm sempre uma dimensão ética e emocional.

Por outro lado, esta perspectiva não foi tão “bem recebida” no cenário brasileiro por alguns autores. Alguns a têm acusado de aliada aos princípios neoliberais e “esvaziadora” da profissão docente. Outros apenas a receberam com críticas, mas identificando aspectos positivos.

Dentre os primeiros, é possível citar Arce (2001) e Duarte (2003).

No primeiro trabalho, a autora se debruça em uma análise de dois documentos oficiais - o “Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental—documento preliminar” e o

“Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” – para defender a tese de que a reforma brasileira na formação dos professores poderia estar sofrendo influências pós-modernas e neoliberais. A autora identifica que o grande suporte teórico desta reforma são as teorias do professor reflexivo e cita os estudos de Schon, Perrenoud, Zeichner e Nóvoa. Para a autora, tais teorias dão grande ênfase ao professor como sujeito da prática e às suas histórias de vida. Consequentemente, ganham relevo nestas teorias os conhecimentos adquiridos na prática pelo professor. Isso, por um lado, parece coadunar-se aos princípios da pós-modernidade, que nega a totalidade e privilegia o conhecimento particularizado. Ao mesmo tempo, alia-se aos princípios do neoliberalismo, pelo “aligeiramento” e baixa qualidade da formação docente. Este “aligeiramento” se expressa na possibilidade de formação docente fora da universidade e consideração da prática como espaço formativo. Estas características da reforma na formação docente, segundo a autora, levam ao esvaziamento da função docente, ou seja, o professor não é concebido como um sujeito que possui conhecimentos teóricos, que o definiriam profissionalmente, mas apenas como um técnico que deve garantir algumas condições para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

O outro autor, Duarte (2003), traz em seu texto uma crítica à epistemologia da prática. Segundo ele, esta perspectiva diminuiu o papel da teoria em detrimento da prática na formação dos professores e, na mesma linha assumida por Arce (2001), identifica influências neoliberais nas proposições em torno dos conceitos de professor reflexivo, competências do professor e saberes da prática.⁴

Outra autora que critica as influências da epistemologia da prática na formação docente é Freitas (2002), para quem esta perspectiva fragiliza todo o processo de profissionalização da docência.

Já Pimenta e Libâneo, no livro “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, de 2002, apontam elementos positivos e negativos. Pimenta chama a atenção para o fato de que a epistemologia da prática tem contribuído para redimensionar os processos formativos docentes e os seus contextos de prática. Segundo a autora, ao tratar a docência como complexidade, e não como a simples aplicação direta de teorias, esta perspectiva contribui para uma reflexão mais séria sobre os pressupostos em que se baseiam os atuais cursos de formação inicial e as ferramentas

⁴ Duarte, no entanto, mais recentemente, tem flexibilizado seu discurso, no sentido de referir-se a uma apropriação neoliberal da epistemologia da prática e não se referir a ela como neoliberal em si. (MAZZEU, L.T.B, 01/09/2009, comunicação oral no X Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, Águas de Lindóia).

utilizadas na formação continuada. Por outro lado, ela identifica a possibilidade de que o conceito de professor reflexivo induza a uma prática voltada apenas ao individual e ao pragmático, como se tudo dependesse apenas de que o professor refletisse sobre as suas próprias ações em sala de aula.

Libâneo, por sua vez, chama a atenção para os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à ideia de reflexão, uma de cunho neoliberal e, outra, de cunho crítico. A primeira, com base no liberalismo e no pragmatismo, busca identificar os processos de aprendizagem da docência com as demandas do atual modelo de produção (instabilidade, flexibilidade). Refletir, neste contexto, significa adaptar-se às demandas mercadológicas. Já a reflexividade de cunho crítico, cujas bases filosóficas podem apoiar-se em uma variedade de abordagens (marxismo, neomarxismo, fenomenologia e representacionismo simbólico) tem em vista a emancipação dos sujeitos e não a sua adaptação. Para Libâneo, ambas as perspectivas fundamentam-se na modernidade e no iluminismo, ou seja, na idéia de que é pelo uso da razão, a partir da qual é possível ao homem refletir, que o homem pode libertar-se. Apesar disso, o autor reconhece que alguns trabalhos na perspectiva do professor reflexivo caminham mais próximos da pós-modernidade.

Apenas a partir destes cinco autores, já é possível ter uma dimensão de que as ideias em torno do professor reflexivo, pensamento do professor, competências para ensinar e epistemologia da prática não foram recebidas de maneira unânime e, enquanto uma parte da produção intelectual brasileira na área busca operar nas pesquisas a partir destes conceitos, outra busca relativizá-los, confrontá-los com outras perspectivas e criticá-los, movimentos estes que são extremamente naturais ao processo científico e saudáveis para a nossa produção.

Uma vez traçado este breve cenário da pesquisa sobre os saberes docentes, gostaria de colocar a minha perspectiva, porque optei por esse campo, de que lugar tento observar o fenômeno da docência, porque considero essa perspectiva importante e relevante etc.

Primeiramente, quero colocar-me ao lado daqueles que, como Sacristán, pensam que “os professores trabalham, enquanto nós [pesquisadores] fazemos discursos sobre eles” (SACRISTÁN, 2002). Não quero, com isso, desmerecer a pesquisa e nem a minha categoria, a dos pesquisadores. Apenas penso que acabamos de sair de um período – não muito remoto – em que a pesquisa educacional voltava-se ao trabalho do professor para pensar, ela sozinha, sobre ele e, a partir disso, explicar ao professor o que ele fazia,

porque ele fazia, o que ele sabia, o que não sabia e o que deveria fazer. Enquanto este tipo de trabalho, bem intencionado na maioria das vezes até porque a Ciência pode ser mesmo muito ingênua, rendia títulos, artigos, publicações, livros etc., a escola pública, e agora eu falo especificamente da realidade que conheço – o Brasil – pouco proveito pôde extrair disso tudo. É claro que isso não é simples culpa da pesquisa e nem dos pesquisadores. Isso faz parte de um cenário muito mais amplo de políticas públicas equivocadas, sucateamento da educação, desvalorização da docência etc.

Por isso, vejo com muito bons olhos a paisagem que se descortina quando podemos enxergar o professor como alguém que sabe, que tem saberes, que tem conhecimentos, que produz conhecimentos cotidianamente, que decide, que resolve conflitos; quando podemos enxergar a docência como um trabalho complexo e não como mera aplicação de teorias; quando podemos dar relevo a elementos tão frequentes na vida de qualquer professor: a incerteza, a dúvida, a angústia, a urgência, o imprevisto, a falta de recursos, a pressa, o pouco tempo e, ao lado deles, os sentimentos de alegria quando sentem que a tarefa foi, de alguma maneira, cumprida.

E é por esse motivo que eu não concordo que as ideias sobre a epistemologia da prática docente contribuam para um esvaziamento do papel do professor e da docência como profissão.

Não concordo que a epistemologia da prática seja uma perspectiva que se alinha ao neoliberalismo. Uma coisa é que ela seja apropriada pelo neoliberalismo para produzir os efeitos econômicos por ele desejados. Se a formação docente no Brasil tem se traduzido, muitas vezes, pelos termos aligeiramento e formação prática, não é porque a epistemologia da prática docente prega pela desconsideração de toda e qualquer teoria. A questão que se coloca é que a relação teoria-prática não se dá na aplicação da teoria na prática, tampouco na separação entre os lugares do pensar (teoria) e os lugares do agir (prática).

Uma ponderação com a qual concordo é a que provém, no Brasil, de Pimenta e de Libâneo, ao destacarem a possibilidade de que o conceito de reflexividade e de professor como prático reflexivo resvalam em ideias simplistas sobre reflexão e se perca a dimensão coletiva e política do ato docente.

Em síntese, quero afirmar que me alinho a todos aqueles e aquelas que concebem o/a professor/a como alguém que sabe e que, inclusive, pensa sobre o que sabe. Ao mesmo tempo, reconheço que as condições objetivas de formação e de

trabalho dos professores, no Brasil, pouco têm propiciado uma reflexão coletiva que permita aos professores potencializarem a prática como espaço de aprendizagem.

3.3 Os conhecimentos do professor na abordagem narrativa

Agora, quero apresentar a opção que fiz dentro deste “mundo, vasto mundo” da pesquisa sobre os saberes docentes que é a investigação narrativa

Na tipologia de Borges (2002), os estudos sobre os saberes docentes desde a perspectiva narrativa são identificados com a abordagem compreensiva, interpretativa e interacionista. Segundo Sparks-Langer (1992) citado por Mizukami et al (2002), a abordagem narrativa, dentro daquilo que o autor considera “literatura sobre ensino reflexivo”, corresponde aos estudos que consideram as vozes dos professores. Como ressaltam as autoras, embora esta abordagem possa incluir aspectos cognitivos ou críticos, o que a caracteriza é que, nela, têm relevo as interpretações do próprio professor, os sentidos que ele atribui às suas experiências.

Para compreender o que significa o conhecimento do professor na perspectiva narrativa é fundamental conhecer as suas bases ontológicas, nas quais a categoria experiência tem um papel central.

Para Larrosa (2003) a experiência constitui outra gramática a partir da qual se pode analisar o fenômeno da educação. Uma gramática que não é melhor que as demais, apenas é diferente. A experiência permite pensar e dizer algumas coisas que as outras abordagens não nos permitem, assim como as outras nos permitem dizer e pensar coisas que, a partir da experiência, não podemos dizer e nem pensar. Todas as abordagens, com as gramáticas que lhes permitem construir seus enunciados, são igualmente importantes na prática e no estudo da educação.

O que a experiência nos permite é dar um lugar à experiência que, talvez, ela nunca tenha tido nas outras abordagens. Segundo Larrosa, tanto a racionalidade clássica quanto a racionalidade moderna não deram à experiência o lugar que ela realmente ocupa na existência humana.

Para a primeira, a experiência é entendida como a não realidade das coisas, como aparência. Por trás dela estaria a verdade das coisas. Para Platão, por exemplo, a experiência do homem não lhe permite ver as coisas como elas realmente são, presos que estão às suas experiências imediatas. Para Aristóteles, a experiência era importante, mas apenas como primeiro passo na aproximação do homem à verdade absoluta.

A modernidade, por sua vez representada aqui pela ciência positivista, tratou de transformar a experiência em experimento e, assim, controlá-la, calculá-la, prevê-la, recortá-la de seu contexto existencial para assim “melhor” compreendê-la, transformá-la, “tecnologicizá-la”. Esta perspectiva desconsidera o que a experiência tem de mais característico, que é a impossibilidade de aprisionamento. Para Larrosa (2003), a experiência não é o que acontece, mas o que *nos* acontece e, mais, o que nos acontece hoje e que amanhã pode ser diferente e o que nos acontece aqui, e acolá pode ser diferente. Por isso, não é possível colocar a experiência dentro de um frasco, levá-la ao laboratório, dissecá-la, diluí-la, experimentar com ela, controlar variáveis e tirar de tudo isso conclusões que sejam válidas quando se pretende colocar a experiência de volta ao seu lugar de origem.

Para definir o que entende por experiência, Larrosa (2005) prefere diferenciá-la de tudo aquilo que ele considera como não-experiência. Para ele, experiência deveria permanecer como palavra e não como conceito, pois se os conceitos dizem o que dizem, as palavras dizem o que dizem e dizem mais. E, para ele, a experiência é isso: é algo que não se aprisiona sequer dentro de um conceito. E, se a experiência deve permanecer como palavra, deve ser uma palavra precisa. E essa precisão Larrosa imprime pela negação, a negação de tudo o que não seja experiência. Por isso, ele diferencia experiência de informação, de conhecimento, de prática, de acontecimento.

Larrosa vai usar a palavra experiência em um sentido muito próximo ao de existência:

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. (LARROSA, 2005, p. 25)

Essa concepção de experiência se aproxima da que é apresentada por Dewey, que a toma como a categoria ontológica fundamental. A experiência é a essência do nosso ser no mundo e da nossa aprendizagem. Ela não é uma base precognitiva ou precultural na qual as nossas concepções de mundo se apoiam, mas ela é um fluxo constante de interações entre o nosso pensamento e o nosso ambiente físico, social e pessoal (CLANDININ e ROSIEK, 2006). Ou seja, é por meio da experiência que nos colocamos em relação com a realidade.

A experiência, como categoria ontológica, tem, em Dewey, três aspectos fundamentais. Ela é temporal, contínua e social. Isso significa que a experiência se dá em um tempo, numa relação de continuidade com outros tempos e outras experiências e que ela é uma mediação entre a história pessoal do sujeito e as influências de seu ambiente social.

Para Clandinin e Connelly (1989), a forma que temos de viver e de representar as nossas experiências é a narrativa e, por isso, considera-se que a pesquisa narrativa está para o pragmatismo deweyano assim como a experimentação está para o positivismo (CLANDININ e ROSIEK, 2006). Na abertura de seu texto de 1989, Clandinin e Connelly citam Novack:

*Story...is an ancient and altogether human method. The human being alone among the creatures on the earth is a storytelling animal: sees the present rising out of a past, heading into a future; perceives reality in narrative form.*⁵ (Novack, 1975, p. 175). (CLANDININ e CONNELLY, 1989, p. 3)

Como contadores de histórias que somos, tudo aquilo que acontece ao nosso redor e internamente só se transforma em experiência humana narrativamente. “Somos as histórias que contamos, inclusive as que contamos para nós mesmos”.

Com isso, os autores estabelecem uma importante diferença entre a narrativa tal como eles a compreendem e o sentido que ela muitas vezes tem no senso comum. A narrativa é, muitas vezes, entendida como o que não é, de fato, realidade, como história. Uma coisa seria o fenômeno, a realidade, a experiência; outra coisa seria a história que se conta sobre o fenômeno, a realidade, a experiência. Para Clandinin e Connelly, como apenas experienciamos o mundo por meio das narrativas, elas são o próprio fenômeno que se vive e, no caso da pesquisa, que se quer investigar. E, desta forma, o elemento experiência torna-se central na pesquisa narrativa.

Poderíamos definir a pesquisa narrativa como aquela que toma a narrativa não apenas como fenômeno, mas também como método (CLANDININ e CONNELLY, 1989).

O que significa investigar narrativas com um método narrativo?

Significa adotar um ponto de vista experiencial; significa tomar a experiência como categoria ontológica. Epistemologicamente, isso significa que a nossa maneira

⁵ História ... é um método antigo e completamente humano. O ser humano sozinho entre as criaturas na terra é um animal contador de histórias: vê o presente saindo do passado, dirigindo-se a um futuro; percebe a realidade em forma de narrativa.

de conhecer é inseparável da nossa maneira de estar no mundo. Se estamos no mundo através de nossas experiências, construímos nossos conhecimentos por meio destas experiências. Se experienciamos narrativamente, também é narrativamente que construímos conhecimento válido.

Para compreender melhor esta perspectiva, é fundamental considerá-la nas diferenças que ela mantém com outras abordagens. Clandinin e Rosiek (2006) descrevem as fronteiras, que são porosas, não são rígidas, entre a pesquisa narrativa e outras abordagens das ciências humanas, considerando o pós-positivismo, o marxismo e teoria crítica e o pós-estruturalismo. A sua discussão nos ajuda a esclarecer um pouco o que significa pesquisar desde um ponto de vista narrativo.

Partindo da base filosófica deweyana, estes autores estabelecem as seguintes fronteiras entre a pesquisa narrativa e as demais abordagens:

- a) ela não se ocupa, como o pós-positivismo, de buscar uma realidade oculta por detrás da experiência; para a pesquisa narrativa, a experiência é a realidade; e, portanto, descrever a experiência é uma maneira de acrescentar a ela significados, em outras palavras, de transformá-la;
- b) a pesquisa narrativa compartilha com o marxismo e a teoria crítica um compromisso com a transformação das relações entre indivíduo e realidade, mas enquanto aqueles consideram que a experiência não é uma fonte válida do verdadeiro conhecimento, porque ela é ideológica, a pesquisa narrativa privilegia a experiência vivida como a principal fonte de “insights”;
- c) com o pós-estruturalismo, a pesquisa narrativa compartilha a noção de que o conhecimento é produzido narrativamente, mas, diferentemente deste, não considera que experiência e discurso sejam duas esferas distintas da relação com a realidade.

Poderíamos, na tentativa de uma grande síntese, dizer que a pesquisa narrativa é aquela que toma a produção de conhecimento como uma experiência e, assim, como um ato narrativo que possibilita transformações das relações entre indivíduo e mundo. Isso significa que ela, assim como o fenômeno que investiga, ocorre em um tempo, em continuidade com outros tempos e experiências e em uma mediação que se dá entre o sujeito que investiga e o contexto social. Tudo isso deve refletir, portanto, nos métodos de investigação e assim é que a pesquisa narrativa constrói-se a partir do

compartilhamento de histórias entre pesquisador e participantes da pesquisa. É no contar e recontar histórias que os elementos das experiências compartilhadas evidenciam as relações dos sujeitos com o mundo.

Clandinin e Rosiek (2006), citando Dewey, assim se referem ao ideal que é perseguido pela pesquisa narrativa:

It implies that the regulative ideal for inquiry is not to generate an exclusively faithful representation of a reality independent of the knower. (...) is to generate a new relation between a human being and her environment – her life, community, world – one that “makes possible a new way of dealing with them, and thus eventually creates a new kind of experienced objects, nor more real than those which preceded but more significant, and less overwhelming and oppressive” (Dewey, 1981b, p. 175). (Clandinin e Rosiek, 2006, p. 39)

Portanto, a pesquisa narrativa não é uma ferramenta desenvolvida pela academia para investigar a vida, mas um mergulho na própria vida, em como ela nos acontece. Como uma forma de participar da vida mesma para assim conhecê-la melhor e transformá-la. A pesquisa narrativa é, portanto, uma maneira narrativa de pensar sobre a experiência que, por sua vez, é um fenômeno narrativo. Isso é o que faz da pesquisa narrativa um processo complexo: um processo em que os participantes (pesquisador e práticos) se debruçam narrativamente sobre fenômenos narrativos, para contar e recontar histórias, para construir novas histórias, para que outros possam contar e recontar as suas próprias histórias a partir das histórias contadas.

Em capítulo posterior, tratarei de maneira mais específica em que consistem os métodos utilizados pela pesquisa narrativa.

Agora, gostaria de voltar ao fio condutor deste capítulo e localizar a pesquisa narrativa no estudo dos saberes/conhecimentos docentes.

Diferentemente de outras abordagens, a pesquisa narrativa não compreende os saberes/conhecimentos do professor como fenômenos puramente cognitivos. Ou seja, o professor não é visto nem como um processador de informações e nem como alguém que toma decisões com base em um repertório de conhecimentos que tenha em mente. Isso não significa que esta abordagem desconsidere o fato de que o professor tenha conhecimentos em mente, simplesmente quer dizer que, na sua vida como professor, ele pensa, age e sente da mesma maneira como na sua vida. Ou seja, de uma maneira narrativa. O contexto em que se situa, a pessoa que ele é, o tempo no qual se encontram vão determinar as suas ações, seus pensamentos e suas emoções. Desde este ponto de vista, portanto, não é possível compreender uma prática docente simplesmente a partir

dos conhecimentos (no sentido cognitivo do termo) que os professores têm ou deveriam ter.

Outra diferença, relacionada à primeira, é que a pesquisa narrativa não tem a pretensão de estabelecer tipologias dos saberes docentes, o que não significa que ela não permite conhecer e descrever o que os professores sabem. Significa apenas que não é seu objetivo estabelecer categorias universais de conhecimentos que os professores deveriam possuir. Como ressaltam Clandinin e Connelly (1996), não se trata de desenvolver categorias teóricas para, a partir delas, analisar o fenômeno da docência mas, sim, construir um discurso teórico sobre a docência que emerge da experiência docente, ou seja, a partir das histórias vividas e contadas pelos professores.

Nesse sentido, uma terceira diferença se apresenta. A abordagem da pesquisa narrativa se distancia daquelas que procuram definir um *corpus* de conhecimentos profissionais que caracterizariam a docência enquanto profissão. No entanto, ao mesmo tempo, ela se aproxima - ainda que divirja nos conceitos e métodos - daquelas abordagens que tomam os saberes docentes no contexto dos processos de socialização na carreira. Ambas as abordagens compreendem a construção dos saberes docentes na interface sujeito- contexto, em um movimento que é idiossincrático e processual. Tardif, por exemplo, quando se refere aos saberes que os professores constroem em sua atividade, prefere denominá-los de saberes do trabalho o que, para ele, tem um duplo sentido. Tanto quer dizer que estes saberes apenas se constituem no processo de trabalho quanto que são saberes trabalhados, laborados, que apenas têm sentido à luz do trabalho e na perspectiva do trabalhador.

Considero, ainda, importante distinguir em que medida a pesquisa narrativa se distancia e se aproxima do conceito de prático reflexivo de Schon.

Clandinin e Connelly (1986) identificam que a pesquisa narrativa compartilha da perspectiva epistemológica de Schon (1983). Os professores, em sua prática, têm uma maneira particular de pensar que não se restringe à racionalidade técnica, à mera aplicação de conhecimentos teóricos às situações da prática. No entanto, segundo estes autores, as duas abordagens divergem porque enquanto a pesquisa narrativa ocupa-se em identificar os sentidos a partir das histórias dos sujeitos, a abordagem do prático reflexivo faz isso a partir das ações observáveis destes sujeitos.

Ao mesmo tempo em que considero esta diferença entre a pesquisa narrativa e a perspectiva do prático-reflexivo tal como colocada por Schon, e segundo a interpretação de Clandinin e Connelly, identifico que a pesquisa sobre o prático reflexivo tem sido

tomada de diferentes maneiras e com distintos significados pelos pesquisadores brasileiros, como já aponte neste texto. Por isso, é possível que existam pesquisas que tomem por base o conceito de prático reflexivo, mas não se debrucem, do ponto de vista empírico, apenas sobre as ações docentes em sala de aula.

Talvez seja importante, ainda, diferenciar a pesquisa narrativa de um parente próximo que é o método biográfico, com o qual ele compartilha algumas semelhanças mas do qual se diferencia.

Assim como o método biográfico, o método narrativo leva em consideração eventos concretos e específicos na vida do sujeito, sua história pessoal, seus contextos de vida. Os dois métodos são, portanto, métodos históricos, pessoais, factuais e causais num sentido interpretativo. No entanto, diferentemente do método biográfico, o que se busca no método narrativo é uma unidade. Uma unidade que seja capaz de representar o sentido da experiência para os sujeitos. Além disso, o método narrativo diz respeito ao mundano, ao cotidiano, enquanto que, para alguns autores do método biográfico, parte-se de uma situação ou evento problemático, dilemático. Outra diferença importante é que no método narrativo a colaboração pesquisador e práticos é fundamental. Enquanto no método biográfico é possível que o pesquisador fale *sobre* a vida do sujeito, no método narrativo o pesquisador deve falar *sobre* o sujeito mas *com* o sujeito. Isso implica que os resultados da pesquisa estarão permeados de afirmações tácitas, morais e emocionais, porque nascidas de uma relação entre sujeitos.

Para concluir este capítulo, retomo aqui a ideia trazida de Larrosa (2003) de que o saber da experiência é aquilo que define um caráter, uma sensibilidade, uma identidade, uma ética. O método narrativo nos possibilita pensar nestes termos sobre o sujeito professor. Para além de pensar no professor como um sujeito capaz de reflexão a partir de um conjunto de competências, conhecimentos e habilidades, talvez possamos pensar no professor como sujeito da experiência, como sujeito de uma ética e de uma estética que são as únicas “verdades” a guiarem o seu trabalho.

Penso que a pesquisa narrativa contempla esse lado da experiência esquecido por outras abordagens. Penso na pesquisa narrativa como uma maneira de primeiro mergulhar na vida para depois extrair conclusões e não o contrário.

E eu não quero fazer o contrário, não porque não valorize ou não identifique nada de bom em fazer o contrário. Talvez eu já esteja cansada de um jeito de fazer ciência que parece distante do mundo, distante da vida, apesar de seus inegáveis frutos positivos.

4 O conhecimento do professor

“Certainly is little encouragement for teachers to view themselves as originators of knowledge” (Freema Elbaz)

Clandinin e Connelly (1996) vêm acrescentar uma importante questão no cenário da pesquisa sobre o ensino e, particularmente sobre o conhecimento do professor. Enquanto outros pesquisadores apontam elementos como o que os professores conhecem, quais são os conhecimentos essenciais para ensinar, quem produz os conhecimentos sobre ensino etc., eles procuram relacionar à dimensão pessoal do conhecimento do professor a sua dimensão contextual.

*The professional knowledge context shapes effective teaching, what teachers know, what knowledge is seen as essential for teaching and who is warranted to produce knowledge about teaching.*⁶ (CLANDININ, CONNELLY, 1996, p. 24)

Essa abordagem é coerente com a perspectiva metodológica com que estes autores vêm, ao longo dos últimos 30 anos, estudando a docência: a perspectiva narrativa. Por isso, é impossível compreender as suas construções teóricas sobre a docência sem compreender as suas relações com o método.

*We think of teacher knowledge in narrative terms, describing it in terms of narrative life constructions. We do not see teacher knowledge as something fixed and static to be replaced by something else, but as something lifelike, something storied, something that flows forward in ever changing shapes. (...) The stories these narratives are built on are both personal, reflecting a person's life history, and social, reflecting the professional contexts in which teachers live. These professional contexts, which we call teacher's professional knowledge landscapes, are also narratively constructed. (...) Our histories, and the shaping stories of our professional knowledge landscapes, are narratively constructed.*⁷ (CLANDININ e CONNELLY, 2000)

Como é possível pensar o conhecimento do professor desde uma perspectiva narrativa?

⁶ O contexto do conhecimento profissional dá forma ao ensino eficaz, o que os professores sabem, que conhecimento é visto como essencial para o ensino e a quem é permitido produzir conhecimento sobre o ensino.

⁷ Nós pensamos o conhecimento do professor em termos narrativos, descrevendo-o em termos de construções de narrativas de vida. Nós não vemos o conhecimento do professor como algo fixo e estático para ser substituído por outra coisa, mas como algo realista, algo historiado, algo que flui sempre alterando as formas...(...) As histórias de que essas narrativas são construídas são pessoais, refletindo uma história de vida pessoal, refletindo o contexto profissional em que os professores vivem. Estes contextos profissionais, que chamamos de paisagens do conhecimento profissional do professor, também são narrativamente construídos. (...) As nossas histórias, e as histórias de formação de nossas paisagens do conhecimento profissional, são narrativamente construídas.

Connely e Clandinin (2000) afirmam que, como narrativa, o conhecimento do professor não é algo fixo, mas processual, reflete a sua vida pessoal, o meio em que vive, os contextos profissionais em que atua e, por isso, o conhecimento do professor não deveria ser compreendido a partir de grandes insights teóricos da academia, mas como um aspecto comum e cotidiano da experiência humana. Aliás, é muito interessante que toda a construção teórica destes autores sobre o conhecimento do professor utiliza muito mais metáforas e imagens do que conceitos precisamente definidos. Retomando as palavras de Larrosa, os conceitos dizem apenas o que dizem e as palavras (que eu estou usando aqui como sinônimo de imagens e metáforas) dizem o que dizem e dizem mais. A linguagem por termos, por imagens, por metáforas, é muito mais próxima da experiência, da própria linguagem com que, comumente, os professores falam sobre o seu trabalho.

A partir da ideia de conhecimento do professor como fenômeno narrativo, os autores desenvolvem a concepção de que este conhecimento é formado pelo que eles denominam “conhecimento prático pessoal do professor” e “paisagem do conhecimento profissional”. Enquanto a primeira dimensão (o conhecimento prático pessoal) diz respeito ao mundo interior, a segunda refere-se ao mundo exterior.

Esta visão em muito se aproxima da representação sobre o conhecimento prático do professor feita por Elbaz (1981). A diferença é que enquanto Clandinin e Connely apresentam o conhecimento do professor em termos de sua dimensão pessoal e contextual, Elbaz o faz em termos de orientações, estrutura e estilo cognitivo.

Esta autora nos diz que o conhecimento prático do professor tem muito mais a ver do que com o simples fato de que ele se origina na prática. A marca prática do conhecimento dos professores também tem a ver com o fato de que eles possuem e usam este conhecimento de maneiras muito diferentes. O conhecimento prático é, portanto, pessoal. Para Elbaz é possível falar sobre o conhecimento do professor em termos de orientações, estrutura e estilo cognitivo. As orientações se referem à produção do conhecimento pelo professor (como ele é produzido), a estrutura à forma como ele é representado pelo professor e o estilo cognitivo é o próprio conhecimento do professor em ação.

Quanto à produção, Elbaz se refere a cinco orientações: o conhecimento do professor é situacional, pessoal, social, teórico e experiencial. Ele é situacional porque é um conhecimento dirigido a dar sentido e responder às situações de ensino. Ele é pessoal porque os professores usam seu conhecimento para trabalhar de uma forma

pessoalmente significativa. É social porque tanto é modelado pelos constrangimentos do contexto social, como também estrutura esse contexto. É experiencial porque lida com categorias específicas da experiência (a perspectiva temporal e a espontaneidade). E é também teórico porque os professores têm uma orientação com relação ao conhecimento teórico que permeia a sua prática e condiciona seu uso.

Este conhecimento do professor pode ser representado por meio de regras práticas, princípios práticos e imagens, que correspondem a distintos níveis de generalização. Ou seja, o conhecimento prático do professor pode estar estruturado em um crescente que vai da maneira mais particularizada (a regra), até a mais geral (a imagem). A regra prática (rule of practice) é uma declaração sobre o que fazer ou como agir em uma situação particular frequentemente encontrada na prática. O princípio prático (practical principle) é mais amplo, mais inclusivo que a regra, e é um enunciado que explicita o processo deliberativo e reflexivo de que se origina. A imagem é o conhecimento prático na sua forma mais geral e menos explícita. Por isso, ele é formulado como metáfora.

Mas, orientações e estrutura são maneiras de “dissecar” o conhecimento do professor. Em ação, este conhecimento pode ser identificado por meio daquilo que ela chama de estilo cognitivo, ou seja, o conhecimento do professor em ação. O termo estilo cognitivo ela empresta de Schutz e Luckmann (1974). Para estes autores, o estilo cognitivo se refere “à maneira pela qual as pessoas experienciam as diferentes esferas de sua realidade cotidiana” (ELBAZ, 1981, p. 50). Ela considera essa noção útil “na medida em que ela se refere ao estilo de ação de um agente como tendo fundamentos cognitivos” (ELBAZ, 1981, p. 50).

De maneira sintética, é possível afirmar que na visão de Elbaz, o conhecimento do professor é pessoal e é também contextual e, portanto, é uma concepção muito próxima da de Clandinin e Connelly. No entanto, a preocupação desta autora parece ser a de distinguir entre os aspectos relativos às formas de produção e os relativos às formas de representação do conhecimento pelo professor.

Clandinin e Connelly não têm essa preocupação. Eles querem falar do conhecimento do professor em termos das suas histórias e, a partir da verificação de que os professores contam diferentes histórias em diferentes contextos, eles vão falar deste conhecimento em termos da pessoa e do contexto.

Para falar do contexto, estes autores usam o termo paisagem do conhecimento profissional do professor (professional knowledge landscape), que seria o “cenário

particular no qual as coisas são conhecidas de certas maneiras” (Clandinin e Connelly, 2000).

O dicionário Cambridge apresenta a seguinte definição para o termo *landscape*: “*a large area of countryside, especially in relation to its appearance*”⁸.

Essa definição nos remete a uma imagem de amplidão, de “perder de vista”, de horizonte; algo que se abre aos nossos olhos de maneira quase que infinita pois, atrás do horizonte, o que haverá?

O que querem dizer Clandinin e Connelly quando escolhem a metáfora da paisagem para falar do contexto de vida e trabalho do professor?

Pensar sobre isso é muito interessante e pode nos ensinar muito do que está por detrás desta metáfora. O que me chama a atenção é que eles escolhem falar de contexto não com uma imagem de confinamento, mas sim de abertura. Portanto, a escolha da metáfora, por si mesma, já indica que para estes autores, os professores não estão confinados em um contexto que os oprime, mas, sim, em um contexto em que se abrem possibilidades. No entanto, as possibilidades dentro de uma paisagem não são infinitas. Quando se tem uma paisagem diante de si, pode-se fazer escolhas, pode-se seguir em uma, em outra ou em outras direções. Tudo depende dos caminhos que estão disponíveis e da disponibilidade e da curiosidade de quem está diante da paisagem. Ela pode ser contemplada como algo dado, acabado e fixo ou como algo a ser conhecido, explorado e, talvez, até ter seus contornos transformados.

Clandinin e Connelly (2002) referem-se justamente ao elemento expansividade (*expansiveness*) da paisagem para nos explicar que possibilidades esta metáfora permite explorar. A paisagem, em sua expansividade, é composta por diversas pessoas, coisas e eventos em diferentes relações, que se dão no espaço e no tempo. Portanto, o conhecimento que o professor produz nesta paisagem é influenciado por todas estas relações. Ou seja, não é apenas a escola enquanto lugar físico, mas é também o conjunto das pessoas que ali estão, das relações entre elas e com seu entorno. É também o sistema de ensino, as suas prerrogativas, seus objetivos, as condições de trabalho que ele oferece, as relações que seus representantes estabelecem com os professores.

Por isso, Clandinin e Connelly identificam como uma das características mais fundamentais da paisagem do professor o fato de que ela não é apenas intelectual, ela é

⁸ Uma grande área de campo, especialmente em relação à sua aparência.

moral também, justamente porque nela se dão relações entre pessoas (CLANDININ e CONNELLY, 1996)

Outra característica importante da paisagem do professor é que, embora ela tenha múltiplos lugares, ela é composta, fundamentalmente, por dois tipos de espaços: o espaço dentro da sala de aula e o espaço fora da sala de aula. Por que estes espaços são considerados fundamentalmente diferentes? Porque eles têm bases morais e epistemológicas diferentes.

Fora da sala de aula, o professor é um profissional de quem se esperam muitas coisas, sobretudo a partir do momento em que as reformas curriculares projetaram sobre ele toda a responsabilidade por seu sucesso ou seu fracasso. Clandinin e Connelly expressam estas expectativas sobretudo em termos das mudanças que as políticas e os administradores escolares esperam que os professores sejam capazes de conduzir. Tais mudanças estão supostamente respaldadas pelo conhecimento teórico produzido na academia e, sob esse argumento, são apresentadas como verdades que não podem ser questionadas pelos professores e se materializam na forma de diretrizes curriculares, programas, currículos, metas, exames de avaliação externa e até materiais de ensino. É comum ouvir professores se referirem a tais determinações dos sistemas de ensino como algo que “vem de cima pra baixo”, que lhes é imposto. Clandinin e Connelly (1996) nos remetem a algumas imagens que os professores normalmente usam para se referirem a este sentimento: “*Teachers talk about this knowledge all the time. We all make reference to ‘what’s coming down the pipe’; ‘what’s coming down now’; ‘what they will throw down on us next’*”.⁹ (CLANDININ e CONNELLY, 1996, p. 25)

No entanto, dentro da sala de aula, nenhum dos agentes externos está presente, a não ser eventualmente. Por isso, a sala de aula é o único lugar em que o professor se vê livre do olhar do outro que o julga, que o avalia, que diz a ele o que ele deveria fazer. Dentro da sala de aula, o que guia o professor são a sua moralidade e o seu conhecimento, enquanto que, fora dela, o que o guia são a moralidade e o conhecimento alheios. Isso define a distinta natureza destes dois espaços e faz com que o professor viva diferentes histórias em um espaço e em outro.

É interessante pensar que boa parte da pesquisa sobre os professores tende a focar um destes dois espaços. Ou se investiga o professor na sala de aula, como ele ensina, como ele interage com os alunos e com o conhecimento, ou se investiga o

⁹ Os professores falam sobre esse conhecimento o tempo todo. Todos nós fazemos referência a “*what’s coming down the pipe*», «o que está chegando agora”, “o que eles vão jogar em cima de nós agora?”

professor fora deste espaço: quem ele é, sua história de vida e de formação, suas crenças e valores, sua trajetória em um programa de formação inicial ou continuada etc. A abordagem defendida por Clandinin e Connelly procura, justamente, compreender como se dá a interação entre estes dois espaços, como o professor transita entre esses dois espaços.

Uma vez que a natureza destes espaços é moral e epistemologicamente distinta, o trânsito entre eles é compreendido em termos dos dilemas morais e epistemológicos que se apresentam aos professores conforme vão de um a outro espaço.

Todos nós, professores e professoras, já dissemos isso algum dia ou o dizemos frequentemente: “quando fecho a porta da minha sala de aula, estamos eu e meus alunos!”. Por mais que, muitas vezes, tenhamos relações difíceis com uma classe ou com um aluno em particular, a sala de aula é o espaço do qual nos sentimos senhores. Deem certo ou não as nossas estratégias de ensino, funcionem ou não as nossas maneiras de lidar com os alunos, sejamos capazes de dialogar mais ou menos com eles, não importa. A sala de aula é um lugar onde nós definimos as regras. Mesmo quando somos obrigados a seguir dentro da sala de aula determinadas regras definidas fora dela (que os alunos devem vir de uniforme, que não podem portar celular, que não podem estar com bonés etc.), fazemos isso da maneira como a nós parece a melhor, a mais conveniente ou a única a nós possível. O que baliza as nossas decisões é a nossa moralidade e o nosso conhecimento, que é um conhecimento idiossincrático e não o dever-ser que se origina fora de nós.

No entanto, quando cruzamos as portas da sala de aula e saímos dela, estamos novamente expostos às críticas e aos julgamentos. Tais críticas e julgamentos definem não apenas se somos professores competentes ou incompetentes, mas também se somos boas ou más pessoas.

Portanto, cruzar o umbral da sala de aula significa mergulhar em dois mundos diferentes, regidos por diferentes códigos morais e epistemológicos. Sobreviver numa escola ou num sistema de ensino significa saber mover-se entre esses espaços e dizer as coisas certas nos espaços certos, pois o que está em julgamento é o nosso trabalho, a nossa competência e a nossa pessoa.

Não é por menos que esse movimento significa tensão para o professor e, muitas vezes, verdadeiros transtornos e aborrecimentos.

Podemos entender o dilema epistemológico do professor ao cruzar as portas da sala de aula como um dilema entre teoria e prática. No entanto, para Clandinin e

Connelly o par teoria-prática é entendido em termos muito específicos e, por isso, é fundamental compreendê-lo em primeiro lugar, para , depois, compreender o que eles estão propondo como dilema epistemológico.

Para estes autores, é necessário ampliar a compreensão de conhecimento prático para além da prática e teórico para além da teoria. Nas palavras usadas por eles, é necessário “desempacotar” a relação entre conhecimento prático e prática e entre conhecimento teórico e teoria. Quando eles se referem ao conhecimento prático, além do fato de que ele é um conhecimento que se origina na prática, para significar as questões da prática, eles querem dizer, igualmente, que esse conhecimento é pessoal, porque ele se expressa em práticas pessoais. Portanto, estes autores estão querendo chamar a atenção para a dimensão pessoal do conhecimento prático do professor, da mesma maneira que Elbaz.

What we mean by teachers' knowledge is that body of convictions and meanings, conscious or unconscious, that have arisen from experiences (intimate, social, and tradition) and that are expressed in a person's practice. (...) It is a kind of knowledge that has arisen from circumstances, practices, and undergoings that themselves had affective content for the person in question.¹⁰ (CLANDININ, CONNELLY, 2002, p. 7)

Quanto àquilo que eles chamam de conhecimento teórico (theoretical knowledge), eles distinguem este conhecimento de teoria (theory). Para eles, teoria é apenas o produto sistematizado do conhecimento teórico, aquilo que normalmente está nos livros. O conhecimento teórico, além dos produtos, ou seja, da teoria, inclui conhecimentos sobre os métodos de investigação, os propósitos, os pressupostos, uma compreensão do próprio fenômeno que é objeto desta teoria. Em outras palavras, os autores querem chamar a atenção para o fato de que o conhecimento teórico só é compreendido em sua totalidade quando é compreendido como resultado de um trabalho humano, motivado, intencionado.

(...) a more complete account of the meaning of theoretical knowledge would include, in addition to the codified outcomes of inquiry, an understanding of the phenomena represented, the inquiry methodologies at work, the inquiry context, and the role of human agency in the inquiry.¹¹ (CLANDININ, CONNELLY, 2002, p. 7)

¹⁰ O que queremos dizer com conhecimento do professor é que o corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgem das experiências (íntima, social e tradição) se expressam em uma prática pessoal. (...) É um tipo de conhecimento que surge das circunstâncias, práticas e *undergoings* que elas próprias tiveram conteúdo afetivo para a pessoa em questão.

¹¹ Uma descrição mais completa do significado do conhecimento teórico incluiria, além dos resultados codificados da pesquisa, uma compreensão do fenômeno representado, as metodologias de pesquisa do trabalho, o contexto de investigação, bem como o papel da “agência” humana na pesquisa.

O que acontece com os professores dentro e fora da sala de aula em termos de dilema epistemológico na relação teoria-prática?

Fora da sala de aula, o conhecimento teórico é apresentado ao professor na forma de teoria, daquilo que os autores denominam de “retórica de conclusões” e isso é obra, fundamentalmente, das políticas educacionais. Ou seja, as políticas educacionais apresentam-se aos professores como teorias desprendidas de seus contextos de produção. Por isso, tais teorias têm um traço epistemológico característico que é a sua abstração. Abstração em dois sentidos. Primeiro, porque elas têm poucos vínculos com o mundo fenomênico dos professores e, em segundo lugar, porque tais teorias estão despidas de seus contextos narrativos, ou seja, dos seus contextos de produção.

Assim, fora da sala de aula, a paisagem do professor é dominada por uma retórica de conclusões, constituída, pois, num plano completamente abstrato. Essa é a retórica que rege as relações entre o professor e seus colegas, seus superiores, os pais e a sociedade de uma maneira mais geral. É por essa retórica que o professor tem seu trabalho e sua personalidade avaliados e julgados pelo sistema de ensino.

Essa qualidade epistemológica das retóricas de conclusão tem importantes consequências sobre os dilemas que o professor vai enfrentar. A primeira delas é que o conteúdo desse suposto conhecimento teórico não está aberto ao diálogo, à negociação com os professores. Uma vez que ele representa uma verdade abstrata, num plano elevado muito além do mundano da escola, da sala de aula e da vida mesma, ele se constitui na paisagem do professor como uma verdade inquestionável, como algo que deve “necessariamente, ser tomado como dado” (CLANDININ E CONNELLY, 2002, p. 11).

Consequentemente, qualquer tentativa que faça o professor de subjetivar esse suposto conhecimento, no sentido de aproximá-lo da sua história e das histórias que ele vive em sala de aula, é compreendida pelo sistema como incompetência ou como desobediência.

Assim, as retóricas de conclusão apresentam ao professor aquilo que “é” como aquilo que “deve ser” e neste sentido, elas imprimem toda uma moralidade a partir da qual o professor e seu trabalho serão julgados.

Essa relação teoria-prática que se coloca para os professores na escola tem a função de uma história sagrada. O termo é emprestado de Crites (1971), que assim se refere às histórias sagradas:

The universality and taken-for-grantedness of the supremacy of theory over practice gives it the quality of a sacred history (...) these histories seem to be elusive expressions of stories that cannot be fully and directly told, because they live, so to speak, in the arms and legs and bellies of the celebrants. These histories lie too deep in the consciousness of the people to be directly told¹². (CRITES, 1971, apud CLANDININ e CONNELLY, 2002, p. 8).

E, para compreender como estas histórias sagradas são apresentadas aos professores, os autores utilizam a metáfora do conduíte, que eles emprestam de Johnson (1987), o qual se refere a ele como uma estrutura de comunicação, cujas características são:

ideas and thoughts are objects; 2. words and sentences are containers for these objects; 3. communication consists in finding the right word - container for your idea-object, sending this filled container along the conduit or through space to the hearer, who must take the idea-object out of the word-container.¹³ (CLANDININ e CONNELLY, 2002, p. 9)

Por meio do conduíte, as idéias produzidas no interior da comunidade científica são apresentadas aos professores como imposições. Ou seja, enquanto no meio acadêmico elas são entendidas como objetos passíveis de reflexão e de diálogo¹⁴, no meio escolar elas são entendidas como verdades absolutas. A ciência pedagógica que chega aos professores por meio do conduíte é um produto fixo e imutável.

Thus, a teacher knows science and science teaching not only as an academic scholarly topic but, perhaps more so, as a constrained, predefined, negotiated matter.¹⁵ (CLANDININ e CONNELLY, 2000)

No entanto, dentro da sala de aula, a lógica é outra. A sala de aula é um lugar da prática. Na sala de aula não há espaço para o conhecimento destituído de sua concretude; não há espaço para as retóricas de conclusão. A sala de aula é regida por um conhecimento que tem como traço epistemológico fundamental a sua dimensão

¹² A universalidade e “suposta garantia” de supremacia da teoria sobre a prática dá-lhe a qualidade de uma história sagrada (...) essas histórias parecem ser expressões esquivas de histórias que não podem ser totalmente e diretamente contadas, porque elas vivem, por assim dizer, nos braços e pernas e barrigas dos celebrantes. Estas histórias repousam fundo demais na consciência das pessoas para serem diretamente contadas.

¹³ 1. idéias e pensamentos são objetos; 2. palavras e frases são recipientes para esses objetos, 3. comunicação consiste em encontrar a palavra certa - recipiente para sua idéia-objeto, enviando este recipiente ao longo da canalização ou através do espaço para o ouvinte, que deve tomar a ideia do objeto fora da palavra-container.

¹⁴ Essa frase, na verdade, representa um ideal. Não creio que os pesquisadores reais estejamos assim tão abertos a que nossas ideias sejam criticadas e transformadas.

¹⁵ Assim, um professor conhece a ciência e a ciência do ensino não só como um tema acadêmico, mas, talvez mais ainda, como um uma matéria constrangida, predefinida, negociada.

experiencial. Neste sentido, o conhecimento que rege a paisagem do professor na sala de aula é completamente oposto à teoria à qual ele é apresentado fora dela. Além disso, o espaço da sala de aula tem outra marca que traz consigo uma função epistemológica importante: a sala de aula é o espaço da autonomia do professor. Por isso, Clandinin e Connelly compreendem a sala de aula como o espaço na paisagem profissional do professor onde ele pode viver histórias secretas. Tais histórias, diferentemente das histórias sagradas, são carregadas do concreto, do cotidiano, da pessoa, de sua ética, de sua moral, de seus afetos. São histórias que os professores vivem na sala de aula e apenas as contam em lugares e em situações em que se sintam seguros para compartilhá-las, porque, de uma maneira ou de outra, com mais ou menos consciência, eles sabem que entre as histórias sagradas da escola e o que eles vivem de verdade na sala de aula há uma distância nem sempre bem compreendida por seus superiores e por seus colegas.

Conhecer as histórias sagradas dos professores não é possível ao mero observador. Aquilo que poderia ser considerado observável na sala de aula (as atividades de ensino, as interações com os alunos) tem um significado para o professor que não é perceptível àquele que observa. Conhecer as histórias secretas só é possível desde uma perspectiva narrativa, ou seja, se o professor, como contador de história, as der a conhecer.

Para lidar com os dilemas morais e epistemológicas que cruzar o umbral da sala de aula pressupõe ao professor, ele vive e conta outras histórias, que não são nem as sagradas e nem as secretas. São as histórias de fachada. Nestas histórias, ele é um personagem que sabe o que faz, que tem segurança em relação a objetivos e métodos, que é competente. E isso porque essa é a imagem, fora da sala de aula, que se espera do professor. Quando o professor fala em termos das suas experiências dentro da sala de aula, usando imagens, metáforas, contando histórias, colocando dúvidas, questões etc. ele é visto como alguém que não sabe, que não tem conhecimentos sistematizados para se referir à sua prática, que se refere a ela de maneira pouco exata, por aproximações. Por outro lado, se ele se refere à sua prática em termos técnicos, explicitando objetivos de ensino, metas, estratégias etc. ele é visto como alguém competente, portador de conhecimentos válidos que embasam a sua prática. Assim, para garantir a si mesmo e dos demais uma imagem de competência profissional, os professores vivem e contam histórias de fachada.

Algo que considero importante ressaltar aqui é que não compreendo estas histórias como histórias inventadas pelos professores para manipular aqueles que julgam o seu trabalho, como um artil, um fingimento, um estratagem. Pode até ser, mas não penso que, necessariamente, seja. Clandinin e Connelly referem-se a elas não apenas como histórias que os professores contam, mas também como histórias que eles vivem, até mesmo por uma questão de coerência com o método narrativo. Ou seja, a história de fachada não tem apenas uma função na relação do professor com os pares e com os superiores, mas também consigo mesmo. Viver e contar uma história de fachada é uma maneira pessoal de lidar com os próprios dilemas sem prejuízo da auto-imagem e da imagem para o outro.

Outro aspecto importante e que é ressaltado por Clandinin e Connelly (1996) é que as histórias de fachada e as histórias secretas não são necessariamente nem boas e nem más. Algumas vezes, somos induzidos a pensar que as histórias secretas são as más histórias do professor, aquelas que ele sabe que não pode contar pois isso implicaria na sua desqualificação como profissional; no lugar delas, eles fariam de histórias de fachada, que seriam as boas histórias, nas quais eles aparecem como competentes e bem sucedidos. Outras vezes, tendemos a pensar nas histórias de fachada como evidências de que os professores não têm consciência daquilo que fazem. Em outras palavras, que eles fazem uma coisa e dizem que fazem outra (CLANDININ e CONNELLY, 1996). Mas essas são interpretações equivocadas daquilo que Clandinin e Connelly estão querendo dizer quando falam em termos destas histórias. Elas não se diferenciam por serem boas ou más ou pelo nível de consciência que os professores delas tenham, mas, sim, por sua natureza moral e epistemológica distinta.

Nestes termos, a paisagem do conhecimento profissional do professor pode ser compreendida como um ninho de histórias (nest of stories) no qual o professor se “encaixa” e se torna um personagem.

A abordagem do professor como prático reflexivo talvez dissesse que se trata de falta de reflexão por parte do professor, ou seja, se ele estivesse engajado em atividade de reflexão sobre seu trabalho ele tomaria consciência do que faz. Na pesquisa narrativa, isso é entendido de maneira um pouco distinta. Eu diria que é falta de contar e recontar histórias. Clandinin e Connelly vão defender a ideia de que é no viver, contar, re-viver e re-contar histórias que reside a possibilidade de transformação das práticas dos professores. Uma primeira conclusão fundamental disso é que é impossível transformar as próprias histórias sozinho, pois quem conta histórias, conta histórias para

alguém. E os professores, de maneira geral, têm pouquíssimas oportunidades na escola para contar as suas histórias e para ouvir as histórias do outro. É certo que alguns espaços existem, como a sala dos professores, os conselhos de classe, os horários de trabalho coletivo etc. No entanto, esses não são espaços seguros para contar as histórias secretas. Assim, o que se percebe na prática dos professores é que eles seguem vivendo histórias secretas na sala de aula que, muitas vezes, cristalizam preconceitos e podem levar àquilo que os autores chamam de “cultivo pessoal introspectivo” (inward-looking personal cultivation).

Além do componente contextual (a paisagem do conhecimento profissional), Clandinin e Connelly identificam como um segundo componente do conhecimento do professor a sua dimensão pessoal, denominada conhecimento prático pessoal do professor (personal practical knowledge). Ou seja, enquanto a paisagem é contextual e aponta para fora, o conhecimento pessoal prático é individual e aponta para dentro (CLANDININ e CONNELLY, 2000).

Clandinin e Connelly (1997) assim se referem ao conhecimento pessoal prático do professor:

a term designed to capture the idea of experience in a way that allows us to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. It is, for any one teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation.¹⁶ (Connelly e Clandinin, 1988, p.25). (CONNELLY, CLANDININ e HE, 1997, p. 666)

Uma vez que o conhecimento prático pessoal diz respeito ao “mundo interior”, ele também está permeado de elementos éticos, morais e emocionais. Para estudá-lo, os autores desenvolveram alguns termos concebidos para criar uma linguagem próxima da experiência do professor. Os principais são: imagem, regras, princípios práticos, filosofia pessoal, metáforas, ciclos, ritmos e unidades narrativas.

Imagem e metáfora são termos relacionados. Ambos se referem ao que é possível saber/conhecer sobre o professor, que imagem dele é possível captar nas narrativas? Quem é este professor? Como ele conhece sua prática e sua vida? Que imagem é possível fazer dele? Que imagem, em síntese, o representa? Um exemplo

¹⁶ um termo destinado a captar a ideia da experiência de uma forma que nos permite falar sobre as pessoas “conhecíveis” e conhecedoras. O conhecimento pessoal prático está na experiência passada do professor, no corpo e na mente presentes dos professores e nos planos e ações futuros. O conhecimento pessoal prático é encontrado na prática do professor. É, para qualquer professor, uma forma particular de reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de uma situação presente.

oferecido pelos autores é a imagem de tensão entre o velho/tradicional e o novo/moderno na vida de uma professora na China: a herança cultural e a modernidade, a sua escolarização oriental e a sua formação acadêmica ocidental, os valores e comportamentos de seus alunos e o autoritarismo das políticas curriculares etc. Em síntese, essa professora experiencia a sua prática, fundamentalmente, por meio destes conflitos e tensões. A diferença entre imagem e metáfora, segundo os autores, é que esta última tem uma dimensão mais linguística e por isso permite que se explorem algumas pistas ocultas contidas na trama da metáfora.

As regras, princípios e filosofia pessoal referem-se a determinadas maneiras de ser do professor que, ainda que não sejam tão conscientes por parte dele, orientam as suas condutas com os alunos, a sua abordagem dos conteúdos, a sua maneira de ensinar, avaliar etc. Aqui é interessante observar que estas regras, princípios e filosofia pessoal nem sempre são aqueles que os professores professam; na pesquisa narrativa são aqueles possíveis de depreender a partir dos textos de campo, aqueles que parecem mais recorrentes, aquelas mais “potentes” para dar sentido às práticas. No exemplo que os autores trazem em seu texto, referem-se a uma professora cuja prática parece estar orientada pela regra fundamental “ouvir atentamente os alunos”, a qual se relaciona com um princípio de que os alunos aprendem melhor quando buscam seus próprios interesses. Tais regras e princípios relacionam-se e a uma ideia mais ampla, a uma concepção do que seja a educação, que está na base de sua filosofia pessoal sobre o ensino. É interessante observar que estes termos e seus significados se aproximam muito das ideias sobre regras, princípios e imagem apresentadas por Elbaz.

Os autores defendem que outro aspecto importante do conhecimento dos professores sobre seu ensino está relacionado aos ciclos e ritmos que os acompanham. Os ritmos são as diferentes formas pelas quais as pessoas experienciam o tempo cíclico. No caso do professor, por exemplo, os ciclos correspondem ao dia de trabalho, aos bimestres, ao ano letivo, aos períodos de férias, aos ciclos da carreira e ao próprio ciclo da vida, de maneira mais ampla. Para entender o conhecimento pessoal prático do professor, é necessário conhecer como as suas práticas se relacionam com seu ritmo de vida, com as diferentes etapas de sua inserção na carreira, com as diferentes etapas de sua vida pessoal etc. Embora os ciclos possam ser comuns a um conjunto de professores (como os ciclos do dia, do bimestre, do ano letivo etc.), estes ciclos são experienciados de distintas maneiras pelos professores e, segundo os autores, não são mera casualidade na análise sobre o ensino, são fundamentais para a sua compreensão:

*They are central to the knowledge teachers have of their teaching. (...) What we do say is that their position in that life cycle, and the rhythms that they have established in their overall life, make a difference to how they shape their teaching, to how they respond to their students and, in turn, to how students learn from them, how they respond to curriculum guidelines, how they interpret cultural history and social directions, and so on*¹⁷. (CONNELLY, CLANDININ, HE, 1997, p. 671)

Em um trabalho de 2000, os autores ressaltam, inclusive, a dimensão moral à qual os ritmos vão associados e as suas relações com o lugar. Comparando as tensões entre dois professores de Ciências em uma mesma escola, os autores as explicam em termos das diferenças de ritmo. Para um dos professores, o tempo de aprender é o tempo dos alunos, o tempo da interação com eles para levar a processos de aprendizagem, e não aquele que está definido nos horários. Por isso, esse professor é criticado pela colega, para a qual o tempo é aquele definido pela escola, e seu cronograma, ao longo do dia e ao longo do ano. Parte desta relação diferente com o tempo pode ser explicada pelos diferentes lugares de formação de cada um deles. O primeiro professor havia vivido em uma fazenda e estava habituado a usar a sua própria fazenda como espaço de atividades de ensino, enquanto que a sua colega estava mais voltada a atividades dentro da sala de aula, planejadas em função dos tempos de aprendizagem definidos pela grade de horários e cronograma da escola.

As unidades narrativas são, para os autores, o foco principal do método narrativo. Para eles, o método trata de identificar estas unidades nas narrativas dos participantes.

Eles definem unidade narrativa como “*a continuum within a person’s experience which renders life experiences meaningful through the unity they achieve for the person*”¹⁸. (CONNELLY, CLANDININ, 1986, p. 1)

A unidade narrativa é como uma espécie de “linha” de sentido que é capaz de explicar um conjunto de experiências, situações, falas, condutas etc. desde o ponto de vista do sujeito. A noção de unidade narrativa não é descritiva, é interpretativa. Ela não é enredo, não é linha do tempo, não é relação causa-consequência. Ela é um “achado” da pesquisa, que permite construir diferentes histórias a partir dos dados coletados em

¹⁷ Eles são fundamentais para o conhecimento que professores têm de seu ensino. (...). O que nós dizemos é que a sua posição naquele ciclo de vida, e os ritmos que eles criaram em sua vida em geral, faz diferença em como eles moldam seu ensino, em como eles respondem a seus alunos e, por sua vez, em como os alunos aprendem com eles, como eles respondem às diretrizes curriculares, como eles interpretam a história cultural e as direções sociais, e assim por diante.

¹⁸ Um continuum dentro de uma experiência pessoal que torna as experiências de vida significativas por meio da unidade que elas alcançam para a pessoa.

campo. Histórias estas que deem uma unidade a tudo o que é visto e ouvido e que reflita o sentido atribuído pelos participantes às experiências que lhes passam.

Como uma síntese de tudo o que foi aqui colocado, é possível dizer que a pesquisa narrativa, quando ela se volta ao conhecimento do professor, procura compreendê-lo como fenômeno narrativo que se situa em três dimensões (a temporal, a pessoal e a local) e que, na trama destas dimensões, é formado por um componente que aponta para o interno (o conhecimento pessoal prático) e um componente que aponta para o externo (a paisagem do conhecimento profissional). A pesquisa narrativa se volta, portanto, não apenas ao que o professor sabe, mas a como ele sabe, a como esse saber se constitui, não de um ponto de vista cognitivo, lógico ou discursivo, mas, sim, de um ponto de vista da experiência. E, como experiência, ele é uma história.

5 Os caminhos da construção de uma história

Este capítulo trata do que, tradicionalmente, é apresentado nos trabalhos científicos como metodologia e métodos. Primeiramente, faço uma descrição dos métodos, critérios de validação e cuidados sugeridos para a pesquisa narrativa. Em seguida, descrevo com detalhes os métodos que foram empregados para a condução da presente investigação, tecendo considerações sobre os seus limites e possibilidades no contexto do trabalho que foi realizado.

5.1 Critérios de validação e cuidados a serem tomados pelo pesquisador narrativo

Clandinin e Connelly, em um de seus textos, usam a metáfora de um grão de areia para falar sobre uma das histórias por eles construída ao longo de uma pesquisa. Eles afirmam que, assim como o universo pode ser visível em um grão de areia, um excerto, uma história também pode revelar muito sobre os seus sujeitos. Poderíamos ampliar um pouco essa metáfora e compreender a pesquisa narrativa como um caleidoscópio, em que os grânulos coloridos fossem as histórias que nos são contadas e os espelhos fossem as nossas interpretações sobre estas histórias. As imagens produzidas no caleidoscópio seriam as histórias que a pesquisa conta, que poderão ser sempre diferentes, se diferentes os pesquisadores, as intenções de pesquisa, os tempos, os lugares e os leitores.

Aqui, poderíamos nos perguntar o que, então, valida uma pesquisa narrativa, uma vez que se está assumindo que muitas histórias são possíveis. Qualquer história é possível?

A minha resposta é não, nem toda história é possível. A pesquisa, como trabalho científico, deve atender a alguns requisitos. Clandinin, Pushor e Orr (2007), com relação à validação da pesquisa narrativa, relacionam a necessidade de: a) justificar o trabalho tentando responder a questões como “e daí?” e “a quem isso importa?”; b) nomear o fenômeno que se está investigando; c) considerar e descrever os diferentes métodos de estudo; d) descrever os processos de análise e interpretação; e) posicionar o estudo em relação ao campo e a campos distintos de abordagem; f) apontar a particularidade do estudo, ou seja, aquilo que ele permite responder que não seria possível por outro meio; g) viver uma relação ética com os participantes da pesquisa.

Tudo o que obedeça a esses critérios, tudo o que seja conduzido de maneira intelectualmente honesta, disciplinada e ética, será uma história possível.

A pesquisa narrativa normalmente não se inicia com problemas ou hipóteses predefinidos. Começa-se pelo interesse por um fenômeno e tenta-se dar um sentido à prática na qual se insere esse fenômeno a partir da perspectiva dos participantes.

*One way of thinking of the process is that we find what we can describe or give an account of within the experiential texts we are creating in the shared narrative inquiry process.*¹⁹
(CLANDININ, CONNELLY, 1989, p. 16)

Isso não significa, no entanto, que a pesquisa narrativa não deva “nomear” o fenômeno que ela está investigando. Clandinin, Pushor e Orr (2007) chamam a atenção, no desenho das pesquisas, para a necessidade de que os pesquisadores explicitem aos seus leitores o que está sendo investigado. A diferença com relação a outras metodologias de pesquisa é que, na pesquisa narrativa, o processo é narrativo e, portanto, o fenômeno sob investigação vai ganhando contornos mais precisos à medida que vai sendo narrado.

A investigação narrativa, dada a sua complexidade, requer muitos cuidados com relação aos métodos de coleta e análise de dados, características que compartilha com as demais metodologias qualitativas de pesquisa.

Clandinin, Pushor e Orr (2007) chamam a atenção para dois cuidados metodológicos fundamentais. O primeiro refere-se à coleta de dados. Recordando-nos que o fenômeno sob investigação é processual, histórico, contextual e pessoal, os métodos escolhidos para a coleta de dados devem ser capazes de capturar essas dinâmicas. Por isso, essa etapa da pesquisa narrativa costuma ser bastante exaustiva. Há uma variedade de possibilidades de instrumentos que devem ser considerados pelo pesquisador. Quando se trata de observações, elas devem sempre ser objeto de entrevistas entre o pesquisador e o participante e isso porque é necessário compreender os significados que ambos estão atribuindo aos eventos observados. Esses instrumentos devem permitir o registro, por escrito ou por meio de imagens, dos dados coletados, constituindo os textos do campo (field texts), que tanto podem ser produzidos pelo pesquisador quanto pelos demais participantes da pesquisa.

¹⁹ Uma maneira de pensar sobre o processo é que encontramos o que podemos descrever ou dar conta dentro dos textos experimentais que estamos criando no processo compartilhado da investigação narrativa.

A seguir, uma breve descrição das diferentes possibilidades que se apresentam para a elaboração dos textos de campo:

- a) anotações de campo: anotações feitas pelo pesquisador em todos os eventos de que participe observando o professor ou como seu colaborador nestes eventos (aulas, reuniões, conversas informais, entrevistas etc.). Este registro também pode ser feito pelos professores.
- b) Entrevistas: as entrevistas podem ser mais ou menos estruturadas, dependendo da questão de pesquisa e dos temas que vão surgindo ao longo da investigação. Além disso, as entrevistas também são um momento para tematizar com os participantes os eventos observados pelo pesquisador. Normalmente, estas entrevistas são transcritas.
- c) Conversações: metodologicamente, as conversações se fundem com as entrevistas e se parecem às entrevistas menos estruturadas. São interações verbais (orais) entre pesquisador e participantes em que os temas são mais livres e, por isso, ambos se sentem mais à vontade para manter um diálogo em torno destes temas.
- d) “Journals”: os “journals” são registros escritos pelos participantes sobre as suas práticas e reflexões sobre elas. Podem ser escritos tanto pelo pesquisador (sobre a prática da pesquisa) quanto pelos professores (sobre as suas práticas de ensino) e, normalmente, são intercambiados ao longo da pesquisa.
- e) Escritos autobiográficos: nos registros autobiográficos, os professores escrevem sobre a sua vida, suas histórias, seus sentimentos, seus projetos para o futuro. Os temas destes registros são normalmente definidos pelos professores.
- f) Histórias de ensino: estas histórias podem ser faladas ou escritas pelos professores e são histórias sobre a sua educação, seu ensino ou histórias sobre a escola.
- g) Histórias de família: estas são histórias sobre eventos ou sobre membros da família dos professores. Elas são interessantes porque, muitas vezes, elas expressam comentários sobre fenômenos sociais e econômicos que dizem respeito à sociedade como um todo. Além disso, essas histórias ajudam a compreender a identidade do professor.
- h) Fotografias, caixas de memória e outros artefatos pessoais: estes artefatos estão repletos de significado para o professor, inclusive de significados educacionais.

Por isso, a partir deles é possível ao pesquisador extrair uma série de informações sobre o conhecimento do professor.

- i) Histórias orais: estas histórias são aquelas tomadas da Antropologia, ou seja, são histórias que os professores contam sobre a sua vida pessoal ou profissional.
- j) Anais e crônicas: ambos estão muito relacionados às histórias orais e são sequências de histórias tomadas em um conjunto. Esse conjunto pode seguir uma linha esquemática (anais) ou não (crônicas). A linha esquemática divide a vida do professor em segmentos que podem ser: eventos, anos, lugares ou memórias significativas. Já as crônicas, elas são sequências de histórias que conectam diferentes sequências de eventos na vida do professor. Por exemplo: se ele conta histórias sobre a sua vida escolar, como aluno, estas histórias podem ser tomadas como anais. Se ele conta histórias sobre seu ensino antes de um evento importante na sua vida, como um casamento, por exemplo, estas histórias são consideradas crônicas.
- k) Cartas: as cartas são trocadas entre o pesquisador e os participantes e têm o objetivo de facilitar um canal de diálogo entre eles ao longo da pesquisa. Elas são importantes para estabelecer uma relação de trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes.

Estes são os principais textos de campo relacionados por Connelly, Clandinin e He (1997), mas isso não significa que outras possibilidades que não estejam contempladas nesta lista não possam ser experimentadas.

Estes textos de campo são, a princípio, um mosaico de situações, de falas, de eventos que poderão parecer, à primeira vista, mais ou menos coerentes entre si. É importante lembrar que estes dados serão coletados em diferentes momentos e em diferentes lugares e, por isso, a pesquisa narrativa exige um “mergulho” do pesquisador na(s) vida(s) dos participantes. Isso implica em duas coisas muito importantes que são: o estabelecimento de uma relação de empatia entre pesquisador e participantes e uma relação, sobretudo, ética. Galvão (2005) comenta o princípio da pesquisa narrativa como um período de tensão, de superação de desconfianças e estabelecimento de uma relação franca entre os participantes. No entanto, dificilmente o pesquisador, sobretudo no início da pesquisa, tem clareza sobre o quanto é necessário aprofundar-se na vida do professor. Questões como “quanto é preciso sondar o passado e as perspectivas de futuro do professor ?” ou “quais esferas da comunidade é preciso investigar e em que

profundidade?” são frequentes para os pesquisadores (CONNELLY e CLANDININ, 1990).

O segundo cuidado para o qual os autores chamam a atenção é a maneira como os textos de campo são considerados para a elaboração dos resultados (a história da pesquisa). É importante ressaltar que, na pesquisa narrativa, a coleta e a análise dos dados (a interpretação) ocorrem simultaneamente e envolvem todos os participantes, sendo, portanto, um trabalho colaborativo. Para que esta colaboração se estabeleça, é necessário que haja tempo, relacionamento, espaço e voz para todos os participantes (CONNELLY e CLANDININ, 1990).

Entre os textos de campo e os resultados finais há um intenso trabalho de negociação entre pesquisador e participantes que começa com aquilo que os autores denominam relatos de narrativas (*narrative accounts*). O relato de narrativa é o primeiro nível formal de interpretação dos textos de campo e, normalmente, são escritos em forma de cartas do pesquisador para os participantes, com o objetivo de iniciar uma discussão sobre as noções que o pesquisador está construindo sobre o conhecimento do professor (CONNELLY e CLANDININ, 1986).

A partir destes relatos, inicia-se um processo de negociação que acompanha a coleta de novos dados e a elaboração de novos relatos. É, portanto, um processo cíclico e não linear, em que os registros são visitados muitas vezes e os relatos re-elaborados tantas outras. É o processo que Clandinin e Connelly denominam de contar e recontar histórias. Dito desta forma, parece que é um processo sem fim e, no limite, pode mesmo ser. Mas é necessário que o pesquisador identifique o momento de parar.

Assim é que se torna difícil precisar quando a narrativa (entendida aqui como a história que vai ser contada em uma dissertação, tese ou artigo) começa a ser escrita. Connelly e Clandinin (1990) apontam que é comum o sentimento de que a narrativa começa a ser escrita antes mesmo da coleta de dados começar, quando o pesquisador ainda pensava sobre o seu objeto de estudo. Para escrever a narrativa, há muitos caminhos possíveis, em termos de formato e de conteúdo. Connelly e Clandinin (1990) apontam alguns critérios importantes.

Primeiro, é necessário evitar a ilusão da causalidade. Como a pesquisa lida com eventos que ocorrem numa sequência cronológica, muitas vezes o pesquisador é tentado a estabelecer relações de causa e consequência ao narrar a história. Ao invés de fazer isso, os autores sugerem que se busque a noção do todo, ou seja, que o sentido total da narrativa seja aquilo que guie a sua redação.

Outro critério recomendado é que a narrativa se situe entre o geral e o particular, ou seja, ela deve mediar as demandas genéricas da ciência com as demandas concretas, pessoais e práticas da vida.

*Stories function as arguments in which we learn something essentially human by understanding an actual life or community as lived.*²⁰. (CONNELLY e CLANDININ, 1990, p. 8)

Além disso, a narrativa deve ser plausível. Embora elementos de ficção possam compor a narrativa, ela deve ser uma história possível, adequada, factível.

Sobretudo, uma boa narrativa deve ser um convite à participação. E o que é uma narrativa que convida à participação? É uma narrativa na qual os leitores se conectam de alguma maneira, reconhecendo particularidades, imaginando os cenários e reconstruindo-os a partir de situações similares. Neste sentido, tornam-se muito importantes na estruturação da narrativa dois elementos: o cenário e o enredo.

O cenário da narrativa não é apenas o lugar físico, mas é também o conjunto de relações pessoais que se configuram neste espaço. Os autores chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a narrativa supervaloriza a dimensão social do cenário em detrimento da física e é comum encontrar narrativas com poucas descrições dos espaços físicos: das salas de aula, dos espaços de convivência, das salas da administração etc. Para ele, os dois aspectos do cenário devem estar harmonizados na redação da narrativa.

Quanto ao enredo, a sua estrutura básica é, obviamente, a estrutura passado-presente-futuro. No entanto, diferentes tipos de dados referem-se a diferentes tempos na vida dos participantes. Por exemplo, as histórias e autobiografias tendem para o passado, para eventos que tenham sido significativos para os participantes, enquanto as entrevistas tendem a se localizar no presente. Assim, a estrutura do enredo vai ter muito que ver com os tipos de dados que foram coletados. Os autores sugerem, sobretudo àqueles que estão se iniciando na pesquisa narrativa, que comecem escrevendo cronologias ao invés de narrativas, pois é uma tarefa mais manejável para os iniciantes.

Mas, cenário e enredo não são tudo na narrativa. O conteúdo e a forma são igualmente importantes. Enquanto o conteúdo é algo mais fixo, pois tem muito que ver com a temática que está sendo investigada, a forma está aberta a muitas possibilidades, desde as mais demonstrativas (nas quais os dados não falam por si mesmos, mas são

²⁰ Histórias funcionam como argumentos em que aprendemos algo essencialmente humano, compreendendo uma vida ou uma comunidade real como vivida.

usados para ilustrar os pensamentos do autor) até as mais indutivas (que são menos convencionais, nas quais os dados “contam a sua própria história”) (CONNELLY e CLANDININ, 1990).

Finalmente, mas não menos importante, os autores chamam a atenção para o “o que fazer” com as histórias escolhidas para compor a narrativa. Uma vez que a pesquisa narrativa lida com muitas histórias, muitos relatos, é necessário que o pesquisador escolha aquelas que vão compor a narrativa final. Estas histórias devem ser aquelas consideradas as mais “poderosas” para responder às questões que suscitaram a investigação. Com isso, eles querem dizer três coisas possíveis: ampliar (broadening), “investigar” (burrowing) e recontar (restorying). Ampliar as histórias é generalizá-las, enquanto investigá-las é identificar suas qualidades emocionais, morais e éticas e tentar compreender quais as origens destas qualidades. O recontar é uma consequência do “investigar”. Será que é possível contar a história de um jeito diferente?

*The person returns to present and future considerations and asks what the meaning of the event is and how he or she might create a new story of self which changes the meaning of the event, its description, and its significance for the larger life story the person may be trying to live.*²¹ (CONNELLY e CLANDININ, 1990, p. 11)

Retomando todo o processo da pesquisa narrativa, desde o início até a elaboração do texto final, evidencia-se um processo de contação e recontação de histórias, colaborativo, que permite reflexão coletiva e que, portanto, pode criar condições para a mudança.

Nesse sentido, as mudanças nas práticas dos sujeitos que participam da pesquisa narrativa (tanto os professores quanto o pesquisador) são também objetivos a serem perseguidos pelo método narrativo e, mais do que isso, mudanças que recaem sobre as relações entre professores e pesquisadores. Nas palavras de Connelly e Clandinin (1990):

*Recently we have tried to make sense of narrative inquiry for school curricula and for possible altered and new relations among curriculum researchers and teacher participants.*²² (CONNELLY e CLANDININ, 1990, p. 12).

²¹ A pessoa volta a considerações presentes e futuras e se pergunta qual o significado do evento e como ele ou ela pode criar uma nova história de si mesmo que muda o significado do evento, sua descrição, e sua significância para a história de vida maior que a pessoa pode estar tentando viver.

²² Recentemente, temos tentado dar um sentido de investigação narrativa para os currículos escolares e para possíveis alterações e novas relações entre os pesquisadores de currículo e professores participantes.

5.2 Duas professoras e uma história sagrada

Somos personagens desta história duas professoras de ciências da rede pública de ensino e eu, a pesquisadora. As professoras participantes têm cerca de nove anos de exercício da profissão e eu cheguei até elas por indicação de uma professora da universidade, que trabalha com ambas na supervisão de estágio dos alunos do curso de licenciatura. Apesar disso, uma destas professoras foi minha colega no curso de graduação e, inclusive, já havíamos trabalhado juntas como professora e monitora em um projeto de extensão da universidade.

As duas professoras atuam no ensino fundamental, na mesma escola, mas não nas mesmas séries. Uma delas é mais jovem, tem a mesma idade que eu (35 anos), é mãe de uma filha de 4 anos, e começou a dar aulas nessa escola pouco tempo depois de iniciar-se na docência. Seu nome neste texto será Fernanda. A outra é jovem há mais tempo que nós, ela tem 63 anos, tem três filhos - duas filhas com pós-doutorados - e a docência não é a sua primeira atividade profissional. Ela exerceu outra profissão por mais de 20 anos antes de decidir fazer o curso de Ciências Biológicas e começar a dar aulas. Da mesma forma que a sua colega, ela começou a dar aulas nessa escola no período em que se iniciava na docência. Seu nome, nesta história, será Ana Lúcia.

Elas vão se dar mais a conhecer na medida em que este texto for escrito.

É importante relatar, aqui, como fez parte deste processo de investigação a construção da sua questão de pesquisa.

A princípio, eu queria trabalhar com professores de Ciências e de Biologia da rede pública que considerassem a si mesmos como professores que ensinam em uma perspectiva de formação para a cidadania. Como eu não trabalho na rede e nela tenho poucos contatos, eu necessitava de indicações de pessoas que conhecessem um pouco esse universo de professores. Comentando sobre isso com esta professora da universidade, ela me indicou as participantes desta pesquisa.

Apresentei-me a elas, comentando brevemente sobre o trabalho, indagando se elas se consideravam professoras que atuavam na perspectiva de formação para a cidadania e deixando claro para elas que não era meu objetivo avaliar se a concepção que elas tinham estava ou não certa ou de acordo com alguma perspectiva teórica. Estava interessada em compreender que sentido isso tinha para elas e como esses sentidos eram expressos nas suas histórias. Ambas aceitaram de imediato participar da pesquisa.

Mas somente ao longo do processo investigativo me dei conta de duas coisas muito importantes. Primeiro, que eu não estava investigando concepções, mas, sim, experiências. As diferenças, para mim, não estavam claras, a princípio.

A outra descoberta importante foi que, ao apresentar-me para estas professoras, eu havia tocado numa história sagrada e foi isso o que permitiu dar contornos mais precisos para o meu objeto de pesquisa. Hoje, penso que nenhum professor, se perguntado se atua ou não numa perspectiva de formação para a cidadania irá dizer que não. Essa é uma das histórias sagradas da escola: que o professor deve trabalhar pela formação cidadã de seus alunos.

Assim foi que eu cheguei à compreensão de que eu queria investigar as experiências vividas e relatadas por estas professoras como personagens de histórias nas quais elas tentavam (ou não, como explicarei mais tarde) viver a história sagrada da educação para a cidadania.

Mas, quando cheguei a essa conclusão, nem tudo estava definido. Eu queria conversar com as professoras sobre como elas significavam o ensino de Ciências para a cidadania nas suas histórias secretas. Queria saber o que elas ensinavam, como ensinavam, como avaliavam, como elas concebiam quem são os seus alunos e a comunidade de onde vêm, como elas concebiam as relações entre a escola e essa comunidade, a escola e a sociedade etc. Mas, estas professoras queriam me dizer muitas outras coisas mais! Elas queriam me contar sobre as dificuldades que elas vivenciavam ao tentar ensinar Ciências para formar o cidadão.

E, em um processo narrativo, que levou muito tempo, nós, tacitamente, chegamos a um acordo a respeito da questão de pesquisa que orientaria este trabalho:

Quais os dilemas enfrentados por professoras da escola pública ao significarem histórias sagradas das políticas públicas considerando a educação para a cidadania?

Partindo desta questão, considero que são objetivos deste trabalho:

- 1- Identificar e analisar elementos do conhecimento pessoal prático de professoras de Ciências que se relacionem à educação para a cidadania, tomada como história sagrada;
- 2- Identificar e analisar os dilemas experienciados por estas professoras ao transitarem entre a história sagrada e as histórias secretas, identificando histórias de fachada;

- 3- Identificar e analisar a paisagem do conhecimento profissional destas professoras como constituinte de seu conhecimento profissional e como fonte de dilemas.

5.3 Contando, compartilhando e recontando histórias

Como ressaltam Clandinin e Connelly, a pesquisa narrativa se inicia com um problema que se quer investigar e vai, aos poucos e na medida do relacionamento que se estabelece entre pesquisador e participantes, adquirindo contornos mais precisos.

A princípio, eu pensava usar o máximo de textos de campo possíveis, começando com os que me eram mais fáceis - a observação de aulas e as entrevistas - e, aos poucos, inserir outros. Procurei deixar isso claro às participantes na minha primeira reunião com elas e em uma primeira carta que lhes dirigi, antes desta reunião, apresentando a proposta do trabalho.

Aos poucos, no entanto, eu fui aprendendo duas coisas importantes. Primeiro, fui me dando conta daquilo que Clandinin e Connelly falam quando se referem à adequabilidade dos textos de campo com relação à temática da investigação. À medida que a questão de pesquisa foi emergindo de maneira mais clara, percebi que ela referia-se mais a um tempo presente. Claro que ela se relaciona com significados que foram construídos em eventos passados e que se projeta em perspectivas futuras. Além disso, como todo fenômeno narrativo, o sentido de ensinar ciências em uma perspectiva de formação para a cidadania está em elaboração por essas professoras. Acho que é ilustrativo disso a própria questão que elas mesmas se fizeram na primeira reunião que tivemos: uma delas se pergunta “ai, será que a gente tá fazendo isso com os alunos?” e a outra complementa “é mesmo, eu também tenho dúvidas se consigo fazer isso nas minhas aulas”. Estas falas são indicativas de como, no método, é importante considerar que a questão de pesquisa também vai, aos poucos, sendo percebida, compreendida e construída por estas professoras de forma muito idiossincrática. Mas vou deixar para comentar isso mais tarde.

O importante, aqui, é ressaltar que a minha questão de pesquisa é muito centrada no momento presente e, portanto, há tipos de textos de campo mais pertinentes que outros.

A segunda coisa que fui aprendendo ao longo do caminho é que os textos de campo que exigem a escrita do professor demandam que ele tenha certa familiaridade

com a escrita sobre si mesmo, sobre as suas histórias, sua vida, suas emoções e angústias. A impressão que tenho lendo os trabalhos conduzidos ou orientados por Clandinin e Connelly é que, como o tempo de trabalho é maior e, normalmente, são acompanhados pelos processos formativos (inicial ou continuado) que estes professores realizam, os participantes da pesquisa têm certa familiaridade com este tipo de escrita. O que não é o caso das minhas participantes. Aliás, no Brasil, os professores, de maneira geral, estão muito pouco familiarizados com as ferramentas de reflexão que se utilizam do texto escrito (diários, casos de ensino, autobiografias etc.) Por isso, escrever sobre si mesmo, sobre eventos da sua vida e sobre a reflexão acerca destes eventos pareceu-me uma tarefa na qual as minhas participantes encontrariam dificuldades. Comentei isso com elas e elas concordaram e, por isso, combinamos que o texto privilegiado desta pesquisa seria o texto oral. Fizemos apenas uma única tentativa de produção escrita, na qual as participantes escreveram sobre como elas percebiam o seu ambiente (físico) de trabalho, considerando a escola e o bairro.

Assim, os instrumentos que foram utilizados para a coleta foram, basicamente a observação das aulas e entrevistas. O período de coleta de dados estendeu-se de julho a dezembro do ano passado mas, no início de outubro, uma das participantes, a Fernanda, obteve uma licença para se afastar do trabalho em função de seu ingresso em um programa de doutorado e, por este motivo, a observação de aulas desta professora encerrou-se neste período e seguiu apenas com as entrevistas.

Estas professoras recebem alunos da licenciatura em Ciências Biológicas como estagiários em algumas de suas salas de aula. Por isso, combinamos que eu assistiria às aulas naquelas salas em que elas, e não os estagiários, eram os responsáveis pelas aulas. Em função dos horários destas aulas e da minha disponibilidade, assisti a seis aulas semanais de cada professora, em diferentes séries e turmas

No primeiro dia de observação em cada sala, me apresentei aos alunos e expliquei, da maneira como me pareceu que eles poderiam compreender, o meu trabalho, colocando-me à disposição para maiores informações se eles se interessassem e viessem me procurar para isso, algo que nunca aconteceu em todo o período em que estive na escola.

Todas as aulas foram gravadas em um gravador digital, mas não foram transcritas, a não ser certos trechos ou eventos específicos que, depois, foram tema de entrevistas com as participantes. Ao mesmo tempo, fiz muitos registros de campo cujos conteúdos variaram ao longo da pesquisa: falas dos alunos ou outros eventos que não

eram captadas pelo gravador, reflexões minhas, temas para abordar nas entrevistas, observações do cotidiano escolar etc.

Ao iniciar a coleta de dados, eu não havia estabelecido um conteúdo específico para os dados, até porque a questão de pesquisa ainda não havia sido definida. E, assim, me senti mergulhada numa imensidão de dados, principalmente na observação das aulas. À medida que estas foram ocorrendo, no entanto, eu fui definindo alguns temas que me pareceram mais relacionados ao objeto que queria investigar. Estes temas eu representei por meio de perguntas feitas na perspectiva do professor e que eu estou chamando aqui de questões orientadoras:

- a) Quem são os meus alunos?
- b) O que é ensinar Ciências para formá-los cidadãos? Que conteúdos de Ciências eu ensino? Como eu ensino estes conteúdos? Como eu sei que meus alunos aprenderam? Para que eu ensino estes conteúdos?
- c) Como é a minha relação com a comunidade?
- d) Para qual sociedade eu ensino?

Essas questões foram me ajudando a “pinçar” dos textos de campo os dados que considerava mais potentes em relação à minha temática.

No começo da observação, eu me defrontei com duas coisas importantes. Primeiramente, eu percebi em mim uma tendência muito grande a focar e registrar eventos relativos ao método de ensino das professoras e aos movimentos dos alunos.

Com relação ao método, a ênfase quase sempre recaía sobre o que elas não faziam e eu achava que deveriam fazer. Lendo os meus registros, em casa, eu refletia sobre isso e percebia, aí, os indícios daquele tipo de pesquisa e de observação de aulas com a qual eu estava acostumada em função da minha prática profissional como coordenadora pedagógica e da qual, aliás, eu queria tanto fugir neste trabalho. A partir desta reflexão, comecei a me policiar mais na sala de aula. Esse tipo de atitude acabou fazendo com que minhas notas de campo se assemelhassem muito ao tipo de notas que se faz nos trabalhos etnográficos, buscando uma descrição a mais fiel e menos valorativa possível daquilo que eu observava. Claro que eu não tenho a ingenuidade de pensar que fiz registros “desinfetados” da minha interpretação, mas procurei ser o mais descritiva possível e deixar as minhas interpretações para os relatos de narrativas que

seriam compartilhados com as participantes. A minha preocupação era, sobretudo, a de fugir a tudo o que pudesse soar como avaliação do trabalho das professoras.

Com relação aos movimentos dos alunos, eu percebi que muitos deles acabavam sendo imperceptíveis para as professoras e, por isso, falar sobre eles nas entrevistas tornava-se algo um pouco sem sentido para elas. Assim, ao longo da investigação, procurei focar meus registros de campo nos eventos que, por assim dizer, estavam no campo de percepção das professoras no momento em que estavam dando aula.

Além da observação das aulas, no início da pesquisa eu procurei também estar presente na escola em outro horário em que estas professoras também estavam, que é o HTPC²³. Como em outras escolas públicas, esse é o único momento durante a semana em que todo o corpo docente está reunido. Participei de duas destas reuniões, sendo que, na primeira, apresentei-me ao corpo docente, explicando quem era, quais os objetivos da minha pesquisa e porque eu estaria ali, participando daquela reunião.

No entanto, a partir da minha segunda participação, eu decidi não mais comparecer. Embora em nenhum momento qualquer membro do corpo docente ou da direção tenha manifestado contrariedade à minha presença, entendi que esta minha presença, ali, comprometia os princípios éticos com os quais acreditava dever conduzir o trabalho.

Nos trabalhos que li e que foram conduzidos dentro desta metodologia, o envolvimento com a pesquisa é, na verdade, de toda a escola. Normalmente, há um grupo de pesquisadores na escola, muitos dos quais também atuam ali como práticos e que permanecem na escola por um bom tempo. No meu caso, não. As únicas pessoas da escola que se apropriaram do trabalho foram as professoras e eu permaneci na escola apenas durante o período de coleta de dados. Portanto, para os demais professores eu era uma estranha como qualquer outra pessoa que se apresentasse ali na escola para participar de seu horário de trabalho coletivo. E como esse é o único momento na semana em que eles se encontram, é o espaço e o tempo que eles têm para falar sobre tudo, inclusive sobre casos particulares de alunos ou de salas. É o momento e o espaço que eles têm para falar sobre temas que podem ser delicados, para expressar opiniões que podem comprometê-los. Por isso, eu me senti invadindo um espaço que não era o meu. Fazendo o exercício de colocar-me na situação deles, pensei que eu não gostaria de ter de conversar sobre certos assuntos relativos ao meu trabalho e no meu espaço de

²³ Horas de trabalho pedagógico coletivo.

trabalho na presença de uma estranha que, além disso, estaria tomando notas sem que eu soubesse quais e nem para quê.

Assim, decidi não mais participar destes momentos e deles tomar conhecimento apenas a partir das histórias contadas pelas professoras.

Outro tipo de situação que também gerou registros de campo foram as conversas informais que mantive com as professoras, no horário do café, no intervalo entre as aulas, no ponto de ônibus, numa carona ou em qualquer outra situação que propiciou uma interação informal.

Como dito anteriormente, estas notas de campo e a gravação das aulas foram utilizadas para construir temas sobre os quais conversar nas entrevistas. No entanto, as entrevistas não tiveram apenas este objetivo. Muitos temas e histórias surgiram espontaneamente ou induzidos por questões mais gerais que não tinham uma relação direta com as observações de aula. Desta forma, as entrevistas serviram, também, para o relato de histórias orais, relatos autobiográficos, histórias de família e histórias de ensino.

No começo, as entrevistas foram bem menos estruturadas e se aproximavam muito mais de conversações. Começávamos a conversa sobre aquilo que, naquele momento, me parecia um tema sobre o qual elas gostariam de conversar: a correção de um trabalho dos alunos, a participação em um projeto da universidade, uma demanda do sistema de ensino ou mesmo um episódio qualquer da vida pessoal. Nesse começo de conversa já se fazia sentir muito fortemente aquilo que Clandinin e Connelly falam sobre a ausência de espaços, na escola, para os professores contarem as suas histórias. Sobretudo para uma das participantes, que é uma contadora de histórias por excelência. A outra, embora fale menos, é a que mais exteriorizou a necessidade que sentia de ter espaços na escola para falar sobre o seu trabalho em sala de aula.

As entrevistas aconteceram em lugares diferentes e sob condições muito diferentes. Com uma das participantes, a Ana Lúcia, as entrevistas aconteceram na sua casa, normalmente na sua cozinha, onde ela sempre estava me esperando com a mesa cheia de cadernetas da escola e trabalhos dos alunos. Com a outra, uma vez que ela não mora na mesma cidade, as entrevistas começaram na escola mesmo, aproveitando os horários em que essa professora ficava na escola à espera do ônibus para dirigir-se à rodoviária. Por isso, essas entrevistas eram, normalmente, mais curtas. Usávamos o espaço da sala de professores, quando não havia muita gente, ou de uma sala de aula que estivesse vazia. Depois que a professora se afastou do trabalho, as entrevistas foram

realizadas na universidade, normalmente usando as áreas externas do *campus* próximas do prédio onde aconteciam as aulas do doutorado.

Essas diferentes condições de espaço e de tempo também refletem nos produtos destas entrevistas. Obviamente que a participante cuja entrevista era realizada em sua casa sentia-se mais à vontade para falar, enquanto que a outra, enquanto se encontrava dentro da instituição, possivelmente se sentisse menos à vontade, sobretudo para fazer comentários que ela considerasse contrários às histórias sagradas. No entanto, mesmo nestas condições, esta professora expressou ideias que questionavam determinados aspectos do sistema de ensino. O tempo também é um fator que deve ser levado em consideração. O fato de realizar as entrevistas em tempos mais curtos também interfere na profundidade com que alguns temas podem ser desenvolvidos. Neste sentido, um aspecto que creio importante foi não definir uma agenda para a entrevista a cada dia e, assim, não criar nas participantes, sobretudo com a participante cujas entrevistas aconteciam na escola e depois na universidade, nenhuma ansiedade com relação ao cumprimento desta agenda.

À medida que as observações foram sendo feitas e eu pude perceber certas regularidades, fui conduzindo as entrevistas de forma um pouco mais estruturada, em torno de eventos específicos da sala de aula que haviam sido “pinçados” pelas minhas perguntas orientadoras ou de temas que desencadeavam diferentes tipos de histórias (como eu descrevi acima).

Uma questão sobre a condução das entrevistas chamou a minha atenção durante o processo e considero importante comentá-la. O tempo todo eu me perguntava em que medida as entrevistas no método narrativo diferenciavam-se da entrevista em outras metodologias qualitativas. À exceção das entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, das quais é possível distinguir com facilidade as entrevistas no método narrativo, há muitas metodologias de pesquisa nas ciências humanas que tomam a entrevista como método investigativo. A ênfase que procurei dar às entrevistas - tentativa nem sempre bem sucedida, confesso - foi deixar que as professoras contassem histórias. E isso, embora pareça simples, nem sempre o é. O que é uma história? Uma história deve ter, minimamente, um tempo, um lugar e personagens. No entanto, estes elementos nem sempre estão evidentes. Quando, por exemplo, as professoras contavam o que elas pensavam sobre um determinado contexto (episódio em sala, atitude de um colega, um conteúdo de ensino, uma diretriz da direção etc.) eu me questionava se aquilo também não seria uma história, embora o relato oral não estivesse estruturado na forma de uma

história tal como nós as conhecemos. Ao emitir uma opinião, havia naquelas palavras um personagem (a professora), que falava de um lugar e de um tempo, sobre eventos ou pessoas também pertencentes a um local e a um tempo. Assim, foi um outro desafio para mim, como pesquisadora, tecer essas histórias a partir deste tipo de relato.

A etapa seguinte à coleta de dados, que deu-se concomitantemente ao prosseguimento da coleta, foi a construção dos relatos de narrativas. Aproximadamente no final de setembro, em função da proximidade da qualificação, eu comecei a elaborar os relatos (narrative accounts) para trocar com elas. Fiz isso de duas maneiras diferentes. Não fiz em forma de carta. Para uma das participantes, a primeira para a qual elaborei os relatos, eu decidi elaborar um rascunho do que seria a sua história a ser apresentada no texto final. E foi nesse momento que compreendi o que Connelly e Clandinin (1990) falam sobre o enredo da narrativa. Meu tempo com estas professoras e a minha própria questão de pesquisa que, como eu já disse, volta-se muito ao presente, dificultaram a elaboração de uma narrativa com enredo, ou seja, com começo, meio e fim. Eu não consegui definir um enredo, que demandaria identificar uma situação-problema, uma solução e um desfecho. Decidi, então, elaborar um texto apresentando esta professora, dizendo quem ela é, como ela vive, como ela ensina etc. Para a outra professora, fiz algo semelhante, mas separei o texto mais ou menos de acordo com as minhas questões orientadoras.

Para elaborar o texto, eu busquei seguir algumas orientações de Clandinin e Connelly (1990). Primeiro, eu busquei os textos de campo mais poderosos com relação às minhas questões orientadoras. Além disso, procurei fazer com estes textos aquilo que os autores chamam de “burrowing”, ou seja, identificar nestes textos suas qualidades éticas, morais e estéticas, ou seja, aqueles que fossem mais representativos dos dilemas vividos por estas professoras. E, para estruturar a narrativa, eu optei pela forma demonstrativa, na qual os textos de campo aparecem no meio da narrativa para ilustrar as análises que estão sendo feitas. Outra coisa que procurei levar em consideração ao elaborar estes relatos foram os elementos que expressam o conhecimento pessoal prático do professor: imagens, metáforas, regras, princípios, filosofia pessoal, ciclos e ritmos. No princípio, eu tinha uma preocupação excessiva em “buscar” nos dados todos estes elementos. Mas, aos poucos, e lendo e relendo os textos teóricos sobre o método e sobre a própria teoria, fui aprendendo que estes elementos têm relação muito direta com os tipos de textos do campo e com o tipo de questão de pesquisa.

Elaborados estes textos, eu os entreguei para as participantes, pedindo que elas os lessem e se orientassem pelas seguintes questões: “essa aí sou eu? Eu me vejo nesta narrativa ou ela diz respeito a alguém em quem não me reconheço?”. E procurei deixar bastante claro que elas tinham total liberdade para mexer em tudo que elas considerassem necessário.

Embora o método indique uma troca mais constante entre pesquisador e participantes por meio dos relatos de narrativas, eu fiz a opção por concentrar esse compartilhamento em apenas dois momentos (este, em setembro, e outro ao final, em janeiro e fevereiro) em função das nossas disponibilidades de tempo. Seguramente, uma troca mais dinâmica permitiria um contar e recontar histórias mais profundo, mas demandaria outro tempo e outras condições para a investigação

Ambas professoras retornaram aos relatos de narrativa de maneira muito significativa. Uma delas, a Fernanda, fez anotações no próprio texto que lhe enviei por e-mail, mas não na forma de comentários. Ela mexeu no texto, mesmo, inclusive em trechos em que eu reproduzia a sua fala nas entrevistas. Ou seja, ela mesma recontou aquelas histórias que ela me havia contado. Achei isso muito interessante porque identifiquei nesse movimento o contar e recontar histórias de que falam Clandinin e Connelly.

A outra participante retornou de uma maneira diferente, mas também indicativa do potencial da pesquisa narrativa para que os participantes se envolvam em ressignificações das suas relações com a realidade. A primeira coisa que ela me disse, no dia seguinte ao que lhe entreguei o relato, foi:

Ana Lúcia: Nossa! Comecei a ler aquele texto e fiquei horrorizada!

Eu: Por quê?

Ana Lúcia: Como eu sou pessimista, né? Sabe que eu até fiquei pensando: se eu vejo tudo tão negro assim, por que continuo ensinando? (Conversa, 21/10/2009)

E, durante as nossas conversas sobre a sua leitura dos relatos (ela preferiu não escrever no texto, mas comentar oralmente), ela explicitou um sentimento de auto-análise e de auto-avaliação que, um dia, ela representou com a frase “isso serviu como um exame de consciência”. A sensação que eu tinha ao ouvir estes relatos, que normalmente levavam a outras histórias, ampliavam ou ressignificavam aquilo que

havia sido dito, era, muitas vezes, a de que ela procurava justificar-se ou encontrar soluções para problemas que ela intuía.

Não quero aqui, neste capítulo, explorar estes elementos, que são resultados, mas apenas gostaria de chamar a atenção para o fato de como eles são indicativos da dinâmica do processo analítico da pesquisa narrativa, de como as histórias vão sendo contadas e recontadas e gerando novas histórias. Ao mesmo tempo, a maneira como as duas professoras retornaram aos relatos indicou, para mim, o sentimento que elas nutriam de que estavam sendo avaliadas, de que estavam sob julgamento. Embora eu procurasse deixar claro o tempo todo que não era disso que se tratava, compreendo a dificuldade tanto delas quanto minha de fugir deste modelo de análise. As nossas práticas profissionais - a minha e as delas - estão permeadas por uma relação teoria-prática que concebe a mim (a pesquisadora) como a portadora de um saber (o acadêmico) que cabe a elas (as professoras) aplicarem e cuja aplicação define a sua competência profissional. Mesmo sendo uma lógica que Ana Lúcia afronta (a de que os pesquisadores em Educação sejam produtores de saberes válidos para a prática docente), isso não deixa de estar presente no seu cotidiano e, por isso, na sua relação comigo como pesquisadora. Por isso, tanto para mim quanto para as participantes, creio que esta investigação foi, o tempo todo, um exercício de superação desta relação.

Há outro aspecto da dinâmica do processos investigativo que gostaria de ressaltar. Connelly e Clandinin (1990) chamam a atenção para o fato de que muitas vezes é escrevendo a narrativa que o pesquisador se dá conta de determinados aspectos e isso demanda nova coleta de dados, elaboração de relatos, análise conjunta e reelaboração da narrativa. Pois bem, ao elaborar os primeiros relatos que submeti às professoras, me dei conta que os dados coletados até aquele momento apresentam grandes “ausências”. Creio que isso deveu-se a dois tipos de causas: uma são os próprios tipos de textos de campo e a outra tem a ver mesmo com os resultados da pesquisa.

Estas ausências referiam-se à visão que estas professoras tinham sobre as suas relações com a comunidade e também a aspectos da sua própria história de vida.

Isso, por um lado, relacionava-se com os próprios textos de campo, que até aquele momento focavam mais os acontecimentos em sala de aula, o ensino propriamente dito. Mas também teve relação com o próprio conteúdo da pesquisa. Explico. Conforme indiquei no capítulo referente ao ensino de Ciências, a relação entre a escola e a comunidade, como representante da relação mais ampla escola e sociedade,

é um dos elementos centrais para se compreender o sentido da escola e, mais especificamente, o sentido da escola enquanto instituição que forma o cidadão. A ausência do elemento comunidade não significava apenas que ele era um dado pouco permeável aos textos de campo que estavam sendo utilizados, mas também à própria relação que o sistema de ensino parece propiciar entre a escola e a comunidade.

No entanto, a partir da elaboração destes primeiros relatos, senti a necessidade de buscar, nas entrevistas, tematizar essa questão com as professoras a partir do que eu observava na escola sobre a relação com a comunidade.

Com relação aos aspectos da vida pessoal, essa ausência foi mais significativa em uma das participantes e foram fatores circunstanciais os que contribuíram para isso: é a professora com quem fiz menos entrevistas, em termos de tempo, e a que necessita de mais estímulos para falar, sobretudo de si mesma, enquanto a outra, por sua própria personalidade, já costuma falar bastante sobre si, sobre a sua vida familiar etc., até mesmo porque é a professora com quem eu já tinha uma relação pessoal anterior.

Portanto, a partir daquele momento, a coleta de dados seguiu como antes mas com a preocupação maior de buscar elementos que indicassem como estas professoras viam a relação do seu trabalho com a comunidade e da escola com a comunidade.

Como disse anteriormente, a coleta de dados foi feita durante todo o segundo semestre letivo e encerrou-se em dezembro. Os segundos relatos de pesquisa (narrative accounts) que foram entregues às professoras, entre janeiro e fevereiro, foram uma ampliação dos primeiros, acrescentando-se as histórias que haviam surgido após os primeiros relatos. Neste segundo momento de trocas com as professoras, a estrutura dos relatos foi uniforme entre as participantes e mas diferente dos primeiros. Optei por redigir dois textos sobre cada professora: um que correspondia às histórias dentro da sala de aula e outro que correspondia às histórias fora dela. Fiz esta opção pelo único motivo de que esta foi uma maneira mais fácil para organizar os dados, para dar-lhes um *corpus* dentro da estrutura textual. A dinâmica de interação sobre os relatos foi a mesma já descrita anteriormente.

Para finalizar este relato “metodológico”, penso que é importante contar como as histórias foram consideradas para compor as narrativas finais.

Como eu disse anteriormente neste capítulo, a questão de pesquisa neste trabalho surgiu no processo narrativo. Ela foi, de certa maneira, uma elaboração conjunta entre mim e as participantes. Por isso, para compor as narrativas finais e, inclusive, para compor o presente texto, muitos temas, dentro daquela minha lista de questões

orientadoras, foram desconsiderados. O que, confesso, não me foi fácil. Levou um bom tempo até que eu me desprendesse daquela ideia inicial de fazer um quadro do ensino de Ciências para a cidadania na perspectiva destas professoras.

Assim, as histórias que foram escolhidas são aquelas que eu considerei mais representativas para conhecer os dilemas que estas professoras vivem ao tentar educar para a cidadania e, desta maneira, criou-se um enredo para estas histórias, que gira em torno da filosofia pessoal destas professoras sobre o ensinar ciências para a cidadania e os seus dilemas ao tentarem fazer isso.

Quero, também, comentar a minha dificuldade em fazer a seleção das histórias que foram consideradas para elaborar as narrativas finais. Essa dificuldade teve a ver, sobretudo, com a minha tardia aceitação da questão de pesquisa que se estava configurando no processo investigativo. E me lembrei do conselho de Clandinin e Connelly (1990), quando afirmam da importância de ter em mente a narrativa final desde o início da investigação, sem o que a sua escrita torna-se um processo ainda mais difícil. Como eu permaneci, durante muito tempo, presa à temática de uma maneira mais geral, e nesse processo eu elaborei e troquei com as participantes os relatos de narrativas, tudo me parecia importante de ser considerado na elaboração das narrativas finais. Isso acabou demandando muito tempo para a elaboração destas narrativas, num processo de idas e vindas entre os dados, os relatos de narrativas e as narrativas finais.

6 Contando histórias

6.1 A história de Fernanda

Esta é a história de Fernanda, professora de ciências em uma escola pública há 9 anos, que tenta educar seus alunos para a cidadania no sentido de uma compreensão dos fundamentos dos processos científico-tecnológicos. Mas, ao tentar fazer isso, Fernanda se depara com muitas dificuldades e não encontra, na sua paisagem, elementos que lhe deem suporte para o enfrentamento de questões que acabam parecendo apenas suas.

Para ela, ensinar ciências na perspectiva de formar cidadãos significa tornar os alunos capazes de compreender os fundamentos científico-tecnológicos de conteúdos que são veiculados pela TV e pela mídia de uma maneira geral. Ela acredita que, assim, os alunos podem ser mais críticos em relação àquilo que leem ou veem na mídia e que se refere aos conteúdos de ciências. Ela acha que, normalmente, as pessoas tendem a ver estes objetos midiáticos como verdades absolutas e, por falta de conhecimento, não são capazes de questionar. Para isso, elas têm que conhecer os fundamentos científicos por trás destes objetos.

Pra eles não acreditarem em tudo o que leem. Nem tudo é verdade, né? Um outro exemplo: você tá dando um determinado conteúdo, aí, traz um texto atual pra eles. A ideia é que eles vejam se, pra eles, aquilo é certo, aquilo é errado, não importa que tá escrito numa revista. Eu procuro trabalhar com eles isso. Tem até perguntas que às vezes eu faço em avaliação, eh, “se você tivesse plenos poderes pra modificar, como você modificaria?”. E sempre colocando pra eles que tem que ser coisas possíveis! Então, eu também procuro ver se eles conseguem colocar aquilo numa situação prática cotidiana deles. E julgar o que acontece no dia-dia deles. Não aceitar tudo que passa! Ah, deu uma notícia na televisão aquilo é verdade absoluta. Não! “Peraí”, vamos pensar. Que a gente tem mania de televisão, de livro, de tudo o que vê, absorve, assim, como verdade absoluta, né? (entrevista, 15/09/2009)

Logo que lhe convidei para participar da pesquisa, Fernanda demonstrou a sua preocupação com relação a essa formação por meio de uma questão que ela mesma se faz:

Será que eu consigo sair um pouco da teoria , será que eu consigo trazer coisas práticas pra eles? Eu acho que eu poderia trazer mais artigos de revistas, tentar gravar mais noticiários, mais programas tipo Globo Repórter, mas é mais falta de tempo, mesmo. Que o essencial seria não chegar e “hoje a gente vai falar de onda sonora” e dar, dar e dar aula. Não! “Vamos comparar com alguma coisa”. (entrevista, 15/09/2009)

Para Fernanda, o essencial na aula de ciências seria sempre trazer coisas para que os alunos discutissem, analisassem, como artigos em revistas, jornais, programas de TV. Essa é uma preocupação que ela procura ter, a de sempre tentar relacionar o conteúdo que está trabalhando com coisas que sejam mais concretas para os alunos: coisas de seu cotidiano ou coisas que estejam muito presentes na mídia, sobretudo na TV.

Eu tento sempre puxar alguma coisa ligada a eles. Por exemplo, hoje nós estávamos falando de propriedades da água: a água é incolor, é inodora e insípida. Ah! Mas e a água que você toma lá na sua casa? Não tem cor? Não é branquinha às vezes? Por que a coisa é pronta, né: inodora, incolor e insípida. O conceito já está pronto desde a 1ª série. E aí, de repente, eles começaram: outro dia, lá na minha casa, a água estava igual leite e tinha um cheiro horrível! E aí, nessa, um outro discute também e, de repente, em 5 minutos tá todo mundo participando. Eu tento resgatar alguma coisa dele, o que ele sabe, trazer pelo menos o que ele sabe. (entrevista, 20/08/2009)

O livro, por exemplo, na quinta série, ele se prende muito à geologia, astronomia... . E, aí, quando chega ciências, que é água, que tem relações com os seres humanos, pôxa, começa a explicar o ciclo da água, mas onde a gente coloca o aluno, a pessoa, ali, naquele ciclo da água? Eles não conseguem entender. E o livro passa mais rápido, sendo que ele se prende tanto em planeta – não que isso não seja importante – mas vamos dar uma modificada, vamos fazer com que o aluno conheça o que é um sistema solar, o que é uma galáxia, o que tem em cada planeta e vamos no que é mais relacionado a ele. Eu acho que de sistema solar ele tem que saber se localizar. O que é que tem depois daqui? Eu até costumava fazer discussões com eles: vocês acham que existe vida em outros planetas? Por que não, por que sim? E se nós fôssemos morar em Marte? Daria? Depois que eles já tinham visto as característica do planeta, pra eles perceberem porque é importante

pra gente. “Ah, mas eu ia com a roupa, toda, professora.?”, “*não, você vai assim, do jeito que você está, pegou o foguete e desceu lá. E aí?*”, “*ah, mas não tem oxigênio*”, “*ah, mas a temperatura*”. *Aí, eu via, “bom, está sabendo relacionar”. O livro não coloca isso. (entrevista, 04/11/2009)*

Quando eu estava ensinando eletricidade para eles, eu falei sobre a pilha de limão. Você faz, assim, você corta o limão e coloca os fiozinhos e consegue acender aquelas lâmpadas pequenininhas, igual pisca-pisca de árvore de natal. Então, eu procuro, assim, coisas atuais, para eles serem críticos com relação a essas coisas. Então, é assim, pra criticar, pra ver como funciona. Tentar ampliar a visão deles. (entrevista, 17/11/2009)

Para a Fernanda, faz parte do trabalho do professor atribuir um sentido ao conteúdo que está sendo ensinado, eles não têm valor e nem sentido por si mesmos. Os alunos precisam compreender como aquilo que estão aprendendo vai contribuir com a formação deles.

Uma vez a diretora colocou pra gente que ela gostaria que em todas as aulas, antes de começar, a gente colocasse (...) o objetivo e o porquê. Para ela, muitas vezes, os alunos não têm interesse porque não veem o porquê.(...) eu acho que a coisa é tão mecânica... A gente começa a aula, sem mostrar claramente a ligação do conteúdo com o dia-a-dia e com o conteúdo anterior. eu também cometo esse erro! Não é toda aula que eu faço a relação, às vezes na hora você não tem uma ideia, assim... . (entrevista, 02/10/2009)

Algumas vezes, Fernanda procura construir esse sentido para os conteúdos escolares a partir de um discurso que valoriza as possibilidades de prosseguimento nos estudos ou de inserção no mundo do trabalho.

É no sentido de mostrar para eles o porquê a gente tá estudando. Será que o estudo é aqui e pronto acabou? Eu interpreto um pouco essa falta de interesse porque eles não veem sentido. Muitos pensam em apenas concluir o Ensino Fundamental. “Ah, então quer dizer que eu estou aprendendo conteúdo mas não vai me servir?” Então, eu tento mostrar para eles uma coisa concreta. Quando eu falo do SENAI, na minha cabeça tá a coisa do trabalho, é para um trabalho, pra uma coisa pra

sobrevivência, uma coisa assim, que você não vai usar no dia-dia, mas vai servir pra alguma coisa. (entrevista, 25/09/2009)

Porque faculdade, o que eles pensam? “Ah! É pra ser professor, eu não quero ser professor!” Eu acho que muitos vão fazer SENAI, vão conseguir emprego e vão ficar por aí. Tudo bem, é uma forma de emprego, não paga tão mal, é uma saída, pra não parar de estudar, é uma saída de sair daquele mundinho deles, do comércio do próprio bairro, mas eu gostaria que eles fossem além. Eu sempre coloco pra eles. Eu acho que eles não veem sentido. Para que saber? Para que conhecer? Eu acho que a escola pode mexer com isso, mostrando o que existe além. Já escutei muito professor “ah, para que se esforçar? Vai acabar o colegial e fim de papo!” Eu não vejo assim. Sempre a gente conversa, eu coloco como foi a minha faculdade, onde eu estudei, às vezes eles perguntam. (entrevista, 18/11/2009)

As aulas da Fernanda são movidas pelas perguntas. Ela está o tempo todo questionando os alunos, para que as aulas não fiquem na forma de monólogo, sem que os alunos pensem, façam relações com o que estão ouvindo. Ela pensa que, no questionamento, pode ser que eles, por alguns instantes, consigam se concentrar, refletir.

Eu faço as perguntas pra tentar aproximar, eu acho que eles vão aprender mais se tiver um sentido pra eles. Eu sempre tive dificuldade em Química. Talvez porque, pra mim, nossa! As fórmulas químicas! É difícil imaginar, ter um formato na cabeça e aí, se eu consigo, de alguma maneira, comparar com alguma coisa pelo menos tem um sentido, aí acho que fica mais fácil. (entrevista, 15/09/2009)

Eu sempre converso com eles: não espera a resposta pronta, tem que raciocinar, errou não tem problema. E aí que a gente discute: o que vai adiantar eu dar a resposta pronta pra vocês? E aí, outro dia, um aluno da quinta série até lembrou de uma propaganda do canal Futura: “Ah, é mesmo, professora, não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas”. (entrevista, 20/08/2009)

Outra coisa que é muito importante para Fernanda é procurar criar um ambiente na sala de aula propício para um diálogo em torno dos objetos de conhecimento. Para ela, os alunos não aprendem pelo simples fato de ouvirem, de copiarem, de estarem em

silêncio. Eles devem estar intrinsecamente motivados para aprender e, para isso, não basta que o conteúdo desperte interesse. O relacionamento entre ela e os alunos em sala de aula deve garantir a possibilidade de diálogo em torno dos conteúdos que estão sendo tratados.

Se o aluno permanecer sentado em silêncio por duas aulas seguidas, há garantia de que esse aluno aprendeu ou apreendeu todo o conteúdo? Nas aulas em que permanecem em silêncio, o rendimento é o mesmo (notas baixas). Então, não é o silêncio a causa principal da aprendizagem. (entrevista, 25/09/2009)

E aí é complicado, eu acho que se a gente não consegue a relação humana, pelo menos pra mim, é extremamente difícil trabalhar. Porque aí eu vou ter que ignorar. Então, o que é que eu estou fazendo ali na frente? (entrevista, 25/09/2009)

Porque eu aposto que a primeira cortada que eu der neles, eles não vão mais querer saber, eles não vão copiar mais. O Carlos, por exemplo, ele é assim, ele sai do lugar, mas é pra copiar, o caderno dele tá em ordem! E aí eu vou conseguir o quê? Eu não vou dar aula, eu vou perder o tempo inteiro chamando a atenção dele. Só que ele não vai aprender mais nada. E aí eu vou ter que só enfiar conteúdo na cabeça deles, não vou poder discutir mais nada. (entrevista, 25/08/2009)

Para Fernanda, a relação ensino-aprendizagem é, antes de tudo, uma relação humana que deve estar baseada em um respeito mútuo e, por isso, a forma como Fernanda trata os alunos em sala não se baseia no controle de comportamentos, mas na construção de uma autonomia pelos alunos que os leve a terem atitudes de respeito para com ela.

Por isso, ela não concorda com os gritos ou com o “cala a boca”. Nas suas aulas, ela passa boa parte do tempo pedindo a colaboração dos alunos, em um processo muito exaustivo. Mas ela o faz como quem convida, tenta incitar o interesse, a participação e não como quem está tentando impor um comportamento. Frequentemente, ela procura chamar a atenção dos que estão conversando perguntando a eles algo do conteúdo que está sendo tratado, mas não no sentido de avaliá-lo ou de evidenciar o que ele não sabe, mas, sim, com o objetivo de despertar um envolvimento do aluno com o assunto, buscando sua participação. Por vezes, Fernanda faz silêncio, encosta na lousa e olha para os alunos numa atitude de quem já não sabe mais o que

fazer, o que dizer. Nestes momentos, é comum que os próprios alunos chamem a atenção de seus colegas.

Fernanda aproveita os momentos em que os alunos estão ocupados com as atividades para passear pela sala, observando-os, orientando a atividade que está sendo feita, convidando os alunos que não estão envolvidos com a tarefa para que façam ou aproveitando a oportunidade para trocar algumas palavras com os alunos. A maior parte destas interações tem por objetivo uma simples aproximação: saber como eles estão, o que andam fazendo, conversar sobre as aulas de sábado²⁴ com as oitavas séries, sobre um fim de semana, sobre uma paquera, sobre algum evento específico etc.

Não há uma ordem rigorosa em que as coisas devem acontecer na aula de Fernanda, ela não se incomoda se os alunos levantam para lhe entregar trabalhos depois que ela já passou recolhendo-os ou que perguntem sobre coisas que já foram ditas ou combinadas. O ruído e a movimentação dos alunos pela sala parecem ser coisas com as quais ela convive mais ou menos bem, a não ser quando a impedem de explicar a matéria para os alunos. Na sua aula, é comum que haja alunos em pé.

Alguns se aproximam dela para contar suas histórias pessoais, como um desabafo, um pedido de ajuda, ou simplesmente, uma aproximação, ou fazer comentários sobre o conteúdo; outros estão mesmo passeando pela sala, entregando bilhetes, conversando com colegas, apesar dos pedidos para que permaneçam sentados. Há meninas que pintam as unhas, olham nos espelhos, ficam com celulares nas mãos.

Ontem, na oitava, por exemplo, eles vieram me contar da educação física, que eles estão de castigo, do jogo de futebol, que foram na casa do outro e comeram todo o bolo que a mãe tinha feito... Então, eles acabam contando muitas coisas da vida deles pra mim. Eu não sei se é bom ou ruim, porque, ao mesmo tempo, eles misturam as coisas. Num ponto, eu escuto pra poder cobrar “olha, no seu momento eu te ouvi, agora é a minha vez”. (entrevista, 25/09/2009)

Para ela, controlar a disciplina pela coerção implicaria num clima tenso, numa relação distante e desumana com os alunos e que não lhe permitiria dialogar com eles sobre os conteúdos que estão sendo tratados. Fernanda não grita com os alunos e procura negociar com eles algumas decisões. Ela permite que eles saiam da sala de aula

²⁴ Nesta escola, são oferecidas aos alunos interessados das oitavas séries algumas aulas preparatórias para os exames de seleção na escola técnica estadual ou em cursos profissionalizantes do sistema S oferecidos pelo Sesi. Os professores que aceitam ministrar estas aulas são por elas remunerados.

para ir ao banheiro ou beber água e compreende como uma necessidade que eles andem, se movimentem e não permaneçam o tempo todo sentados. Quando tem que chamar-lhes a atenção pela conversa ou por outros comportamentos em sala de aula que atrapalhem a sua aprendizagem ou a dos colegas, Fernanda o faz sem apelar aos gritos ou a outras formas de humilhação. Ela procura estabelecer com os alunos uma forma de tratamento respeitosa e que seja recíproca. Na visão de Fernanda, isso faz com que ela não tenha grandes problemas com os alunos na relação pessoal. De maneira geral, ela se sente respeitada por eles, sente que eles aprovam a sua maneira de trabalhar e vê que, com este tipo de tratamento, ela consegue melhores resultados de aprendizagem do que se tentasse ser mais coercitiva com os alunos.

E eu já percebi, também, que quando é no grito eu não tenho resultado bom. Eles não fazem lição, principalmente lição de casa. E eu comecei a pegar mais no pé nessa questão de data. “Ó, vai ser tal dia, tal dia!”, “ah, professora, eu não entreguei!”, “então, agora, vai ter que esperar a recuperação!” Eu dava um jeito, também, não falava “ah, perdeu, acabou, já era!” E desse jeito eu posso cobrar deles. “Puxa, você tá conversando, é assim que você gosta de mim?”, “olha, tá virado, conversando, então, quando você vier conversar comigo vou virar as costas e vou embora, quando você apresentar trabalho, eu vou lá fora” e aí dá aquela balançada neles. Eu acho que isso ajuda um pouco aqui fora também, na relação com as pessoas. Espero, né, que tenha um resultado, que não precisa gritar para o outro te atender, você pode conversar. (entrevista, 15/09/2009)

Assim é que muitas atitudes dos alunos que são consideradas por alguns colegas como desrespeito ou falta de educação, não o são para Fernanda e, por isso, ela não compartilha de muitas das opiniões que os professores emitem sobre os alunos.

Às vezes, os colegas chamam a gente pra falar com algum pai, mas você percebe que ele quer que você fique do lado dele. Por isso que eu, quando tenho que falar com algum pai, eu vou sozinha, eu prefiro assim, porque dentro da minha sala só eu sei o que acontece. Apesar da Bianca ser rebelde, nunca foi mal criada comigo. Enquanto que com a outra professora, já aconteceram vários episódios de enfrentamento, apesar da aula dessa professora ser silenciosa. Ela não permite que os alunos conversem, nem sentem fora do mapa de sala. (entrevista, 04/11/2009)

Mas, Fernanda sente que, apesar dos seus esforços para promover essa aprendizagem mais significativa, as coisas não fluem tão bem como ela gostaria que fosse.

Fernanda sente que não consegue atingir seus objetivos por diversos motivos.

Primeiramente, Fernanda reconhece o quanto é difícil para ela atribuir sentido aos conteúdos de ensino, pois ela nem sempre está preparada para fazer essas relações, devido ao tempo que tem para o preparo das aulas e ao material disponível. Esse processo depende muito daquilo que lhe “cai aos olhos”, em um programa de TV que ela teve a oportunidade de assistir, em um artigo ou texto que teve a oportunidade de ler, em uma sugestão do próprio livro didático ou mesmo em alguns insights. Também está relacionado com a sua formação e preparação na graduação, já que seu curso de formação inicial não procurou desenvolver a sua prática em sala de aula. Dependendo da atividade que vai ser desenvolvida, ela teria até que custeá-la!

Outra dificuldade sentida por Fernanda é a pressão exercida pelas avaliações externas, sobretudo os exames de seleção que os alunos das oitavas séries enfrentam ao final do ano para ingresso no ensino técnico de nível médio.

Na verdade, na 8ª série eu penso muito em relação às provas [do SENAI e Industrial], aquilo que eu vejo que cai muito em prova é o que eu trabalho mais com eles. Não adiante trabalhar raciocínio, se as avaliações externas exigem memorização. (entrevista, 25/09/2009)

Tem que cumprir o plano de curso, pois os alunos precisam dos conteúdos para as avaliações externas (concursos e SARESP). A avaliação externa parece uma punição. (entrevista, 11/11/2009)

Além disso, Fernanda considera insuficientes os instrumentos de que dispõe para saber quando os alunos efetivamente aprenderam da maneira como ela gostaria, ou seja, se eles conseguem ou não aplicar a situações práticas aqueles conhecimentos teóricos que foram trabalhados por ela. Embora ela procure diversificar os instrumentos de avaliação, ela conta com poucas alternativas e, além disso, ela sente que os alunos, pelo contexto da progressão continuada, pouco se comprometem com as avaliações. Isso faz com que Fernanda sinta-se na obrigação de “extrair deles alguma coisa”, um expressão frequentemente usada por ela para se referir aos estímulos que ela procura oferecer nas

avaliações para que os alunos escrevam o que sabem. Nas avaliações escritas, por exemplo, ela lê as questões para eles, explica-as e atende aos alunos quantas vezes forem necessárias, pois ela acha que, se não fizer assim, os alunos desistem logo e entregam as provas em branco.

Eu leio pra, pelo menos, eles escreverem alguma coisa. Eles são muito sem compromisso, sabe, tipo “se eu não escrever, não tô nem aí”, “tirei zero, não tô nem aí”, “problema é dela”. Então eu leio pelo menos pra tentar arrancar alguma coisa deles. (entrevista, 25/08/2009)

Como dados para a avaliação dos alunos, Fernanda chega até a considerar a expressão oral deles. Quando faz a correção em sala de uma avaliação escrita, Fernanda procura saber o que os alunos responderam e, algumas vezes, considera a expressão oral para compor a nota com a expressão escrita.

Quando eu corrijo as questões na sala, eu gosto de ir perguntando o que eles responderam porque, às vezes, mudaram as palavras, mas o sentido da frase é o mesmo. Dá pra perceber isso, também. Às vezes, quando eles falam “olha, mas eu escrevi assim, assim, e assim”, eu me lembro na hora de corrigir em casa. E aí também serve como avaliação. Pôxa, ele consegue se expressar! Dificuldade na escrita! Então, e a nota? Pôxa, não é justo fechar a média da prova, pronto e acabou. Aí, eu tenho que dar um jeito. (entrevista, 25/08/2009)

Com esse tipo de postura nas avaliações, Fernanda pretende conhecer o que os alunos sabem, mesmo que seja apenas um exemplo, uma aproximação ao conceito científico e mesmo que o aluno não saiba expressar este conhecimento na linguagem escrita, formalizada. Em síntese, o que ela busca é compreender quais são as dificuldades dos alunos.

Esse ano, conversando com a Ana Lúcia, no planejamento, ela me disse que faz a chamada oral com os alunos. E aí eu comecei a fazer também, porque, às vezes, eles vão mal na prova por não entenderem a pergunta. Eu faço a chamada oral pra ver essa diferença. Às vezes, na chamada oral “ai, professora, eu não lembro”. “Dá um jeito, dá um exemplo, não precisa necessariamente falar o nome do processo”. E ali não é só “eu te faço a pergunta e você responde certo ou errado”.

Eu vou puxando... . A chamada oral eu não quero que seja uma avaliação, mas que seja uma revisão do conteúdo. Aí, em conjunto, eu resgato conceito, eu vou fazendo as ligações, ali eu tô vendo se ele sabe, se é dificuldade de escrita ou de leitura... .
(entrevista, 20/08/2009)

Ao mesmo tempo, isso lhe cria um grande dilema, pois ela sente que não está criando condições para que eles interpretem a escrita por si mesmos.

Ao mesmo tempo eu penso “puxa, será que eu tô treinando a interpretação deles?” E eu vi, quando fiz a olimpíada de astronomia, que muitos não conseguiram, porque essa prova é assim: eles te dão um texto de umas cinco linhas e a resposta está ali. Era uma prova que não precisava de quase nenhum conteúdo de ciências.
(entrevista, 25/08/2009)

Então, eu penso: será que eu estou fazendo certo? Aí precisa de uma trabalho, acho, de formiguinha. O comecinho, tipo o primeiro semestre, lendo junto, um dia não lê, um dia lê... . Foi colocado isso no HTPC e grande parte dos professores é contra leitura. Mas aí chegam nessa “é, mas se a gente não lê, não entende, não faz”. E aí eu comecei “ai, meu Deus, é melhor ter alguma coisa ou não ter nada?” Prepará-los pra uma avaliação externa? De repente na externa eles vão fazer, um SENAI, uma prova pra outra escola – tem aluno lá que está fazendo prova pra escola particular. Então, eu ficava assim “ai, meu Deus e agora?” (entrevista, 25/08/2009)

Além destas questões, que se referem mas especificamente ao ensino dos conteúdos, outro problema sentido por Fernanda é que a sua forma de tratamento dos alunos entra em conflito com a valorizada pela escola. Esta valoriza nos docentes a capacidade de manter os alunos em silêncio e associa essa capacidade à competência profissional e a resultados de aprendizagem. Isso, de certa maneira, diferencia Fernanda de alguns professores. Ela sente-se incapaz algumas vezes por não compartilhar com o coletivo o tipo de tratamento dispensado aos alunos.

A escola acha que eu tenho conteúdo, pelo mestrado, eles me acham muito competente, mas que eu não tenho domínio pra segurar uma sala. Mas aí é o que eu me questiono. Será que eles não estão aprendendo nada, nada? Foi isso que eu passei a refletir comigo mesma, né, essa questão de domínio. Eu posso gritar e

mantê-los em silêncio mas será que eles estão aprendendo? Foi o que os alunos me colocaram “aula que a gente fica quieto, a gente não faz nada”. Chega no conselho, as notas são iguais as minhas. Tem uma disciplina, uma professora, que se acha! “Não, comigo ninguém faz isso”. E as notas são iguaizinhas as minhas, parece que a gente até combina, sabe? É igualzinho, igualzinho, igualzinho. Aí, eu falo “Puxa, e aí?”. E eu sou minoria. E aí eu decidi continuar desse jeito, porque é o meu jeito, também. Eu coloco a máscara num dia, mas não consigo manter. E não tenho problema de aluno, assim, tem professor lá que tem carro riscado, pneu furado... e você, vê, às vezes, eu tenho que sair sozinha, ficar no ponto de ônibus, nunca ninguém mexeu comigo, eu ando tranquila, ali. Até na quinta-feira passada eu encontrei com alguns alunos que estão fazendo outra escola, vieram me abraçar, vieram me beijar, então, eu não tenho problema, assim, sabe? (entrevista, 17/11/2009)

Eu tenho colega aqui que diz que lê o jornal enquanto os alunos fazem lição. Eu não sei, sinceramente, porque os alunos me colocam que aula em que eles são tratados na base do “cala a boca” eles também não fazem nada! Ainda mais porque não tem essa do “vai pra fora” porque parece que eles não têm nada a perder. Então, eu não sei, eu fico com aquilo que o colega fala, né? Muitas vezes, me sinto incapaz na sala de aula e acho que conteúdo e dedicação de nada adiantam se não houver pulso firme. (entrevista, 17/11/2009)

Ao mesmo tempo, ela sente que os próprios alunos esperam dela uma postura semelhante a dos outros professores, pois estão acostumados a isso.

A Dalila hoje me falou assim “Ah, professora, posso falar? Sabe o que é que é? É que a professora tem muita educação. Os outros professores não esperam a gente se tocar que tem que calar a boca!”. Eu falei “Pôxa, já pensou eu chegar na aula e ‘todo mundo pro seu lugar! Cala a boca!’. Que debate que eu vou promover com um clima tão tenso? Vai ser: eu falo, vocês escutam e ponto final”. O fato de ter educação passa a ser um problema! Aí, depois, a gente escuta que essa moçada tá carente de diálogo, de atenção, que a aprendizagem pode estar na relação afetiva também. (entrevista, 15/09/2009)

Para a Fernanda, os alunos se queixam que são tratados aos gritos, que não têm espaços para se expôr, para dialogar mas também não sabem como se comportar em

situações nas quais têm maior liberdade, como ela considera que sejam as suas aulas. Os alunos já vêm assim desde as séries iniciais e continuam sendo tratados desta maneira pela maioria dos professores. Para Fernanda, a escola age assim por falta de reflexão ou por achar que muita liberdade pode atrapalhar o funcionamento da escola, fato já provado com direções anteriores.

Parece que os alunos estão acostumados com uma atitude mais autoritária por parte do professor, a uma aula em que eles apenas escutam e poucas vezes são questionados. Quando eles têm essa liberdade para discutir, mudar o tipo de aula que consideram chata, esse espaço é transformado em bagunça, onde todos fazem tudo, menos se concentrar no conteúdo abordado. Os professores devem aceitar os alunos com suas particularidades, por que o aluno não compreende o estilo de aula de cada professor? (entrevista, 24/11/2009)

Essa postura da Fernanda com relação ao comportamento dos alunos a isola, de certa maneira, do coletivo docente, o que lhe supõe uma outra dificuldade: a falta de espaços para dialogar com os colegas na escola. Fernanda identifica que não há espaços na escola para a troca de experiências entre os docentes, para planejamento e avaliação do trabalho de forma conjunta, para a discussão de problemas, para projetos interdisciplinares, para atividades conjuntas. Os únicos espaços em que seriam possíveis essas atividades são a reunião de planejamento no início do ano e o HTPC semanal, mas nenhum dos dois propicia as condições necessárias. Fernanda vê estes espaços como repletos de informação, mas sem nenhum caráter reflexivo, de discussão de problemas de aprendizagem (e, sim, disciplinares) e de busca por soluções. Ao mesmo tempo, Fernanda identifica em seus colegas uma postura de quem se indispõe para o diálogo, devido ao cansaço e desânimo diante das condições de trabalho. Os professores estão sempre correndo, cansados e frustrados. Alguns sobrecarregam-se de trabalho em mais de uma escola e, outros, parecem mesmo derrotados pelo sistema. Se acomodaram a conviver com os problemas e as frustrações e não acreditam na possibilidade de transformações. Essa postura dos colegas intimida Fernanda a falar dos problemas que ela enfrenta na sala de aula.

Até o ideal, eles falam, é “você fez o curso com a Maria de Jesus [um curso de formação continuada], coloca no HTPC como foi, do que tratou, para os outros

professores”. Mas eu percebi que não dá. Ninguém tá interessado, tá todo mundo tão cansado, quer mais é ir embora! (risos) Às vezes você quer falar alguma coisa já te olham como quem diz “fica quieta, não vai perguntar nada”. (risos) (entrevista, 18/11/2009)

Outro problema identificado pela Fernanda é que ela não vê nas famílias de seus alunos uma postura de valorização da escola. O contato que os professores mantêm com os pais restringe-se às reuniões bimestrais para a entrega de boletins, às ocasiões em que são chamados à escola para ouvirem queixas sobre o comportamento dos filhos ou nos eventos promovidos pela escola. A visão que o coletivo dos professores tem sobre os pais, e essa visão é compartilhada por Fernanda, é a de que os pais pouco se envolvem com a vida escolar dos filhos. Por falta de tempo ou mesmo de interesse os pais pouco comparecem à escola, mesmo quando sua presença é solicitada. Muitos só ficam sabendo das ausências dos filhos no final do ano.

E esse negócio de “ligou, o pai vem”, eu agora ouço o contrário. A gente liga, o pai tá dormindo, o pai não quer saber. Então, eu não sei mesmo se essa realidade mudou ou se não é passado o que realmente ocorre. Mas eu estou percebendo uma diferença, antes tinha muito pai, por exemplo, já chegou a ter pais que assistiam aulas, daqueles alunos que davam muito trabalho, o pai pedia pra assistir aulas. Não sei, pode ser por conta dessa crise financeira, mais mães estão indo pro trabalho, não têm tempo. Reunião, parece que vêm poucos, pelo que eu escuto falar²⁵. Nos meus primeiros anos na escola, como eu ficava aqui, eu fazia reunião de pais, eu tinha mais esse contato com os pais, às vezes solicitava o pai logo no início do ano letivo. Agora, a hora que eu chego muitos pais trabalham, não podem esperar, depois, meio-dia, eles estão no trabalho e não voltam pra casa. Hoje, meu contato com os pais se resume às festas juninas ou às festinhas que a escola promove. E quem participa mais destas festas são os pequenos, de 1ª a 4ª. Eu acho que os de quinta a oitava têm um pouco de vergonha, porque é aquele momento do namoradinho, de ficar de mão dada, então eles não querem que o pai e a mãe vão, então, é menos um espaço pra encontrar com eles. (entrevista, 28/10/2009)

²⁵ As reuniões com os pais nesta escola ocorrem no primeiro horário de aulas. Fernanda, em função de sua locomoção até a escola, inicia as suas atividades, a cada dia, a partir do segundo horário e, por isso, está impossibilitada de participar destas reuniões.

Ela relata, por exemplo, o episódio da definição dos “sonhos da escola”, um dia em que toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais) se reuniu para definir quais os sonhos da escola. Fernanda estranhou que os pais se referissem a sonhos para a escola como aulas de natação e de dança para os alunos. Para ela, assim como para outros colegas, isso pareceu uma desatenção dos pais com relação às questões de aprendizagem dos alunos, pois a melhoria deveria ser na qualidade do ensino.

Poxa! Tanta coisa que a gente precisa da escola, reforço, monitor na sala de aula, sei lá, tanta coisa! E naquele dia os pais citaram dança, natação. E a gente ficou chocado porque a gente viu que eles não davam importância ao estudo, se os filhos iam mal ou bem, tanto faz o resultado. Eu acho que eles colocam a escola do tipo “ah, tem que frequentar a escola porque tem que frequentar”, porque é lei, porque vai preso. Não porque é importante, porque vai ter um futuro, tá sendo a coisa reproduzida. Todo mundo tem que ir na escola, então, meu filho também tem que ir. (entrevista, 28/10/2009)

Fernanda percebe as famílias de seus alunos muito diferentes da sua. Ela vem de uma família que sempre valorizou muito a escola, embora seus pais não tivessem estudos de nível superior. Seu pai costumava lhe dizer que a formação acadêmica seria a única herança que ele lhe deixaria. Assim, para Fernanda, é função da família que ela estimule o compromisso dos alunos com a escola. Com a sua filha de 4 anos ela procura ter a mesma postura dos seus pais. Embora ela não tenha muito tempo para estar com a filha, ela procura estimular que ela leia, que se comporte bem na escola, pede à professora que seja rigorosa com ela e pretende matriculá-la em uma escola privada, pois acredita que a escola pública não é capaz de potencializar as capacidades de aprendizagem da filha, devido a limitações de material e pessoal, falta de professores e limitações em relação a indisciplina.

A minha filha estuda numa escola da prefeitura. Excelente, Cris. Porque ela começou em fevereiro e, em março, a Maria já escrevia nome, os números de 1 a 10. Nessa escola tem do pré 1 ao pré 3. Aí eu tenho que ver o que eu vou fazer com ela no primeiro ano, porque o estado, né, Cris, não desmerecendo, eu queria ver se pelo menos a alfabetização eu coloco ela na escola particular, depois vai. Acho que sendo bem alfabetizada, né? E eu percebo que se puxar, ela vai. Na escola pública,

há muitos alunos por sala e os professores faltam bastante. Os substitutos não continuam a matéria. (entrevista, 21/10/2009)

Ela atribui a postura das famílias, em parte, às próprias condições objetivas de vida destas famílias. Em algumas, os pais e as mães passam o dia fora, trabalhando; em outras, não são os pais que criam seus filhos, mas parentes próximos, como os avós ou os tios, que não são capazes de ter autoridade sobre os adolescentes.

Algumas histórias ali ainda me chocam! Histórias de espancamento, de abandonar o filho pra morar com outra pessoa... essas histórias me chocam, parecem coisa de novela! E já foram muito carentes, financeiramente, ali. Talvez porque as mães trabalhem, hoje em dia, eles vão trabalhar já logo cedo. Agora, eu acho que é mais a carência afetiva! Tem muita história de pais separados, a mãe tá vivendo com outro e não aceita e aí é um filho com cada pai. É aquela família cheia de filho, e aí fica sem o marido e tem que trabalhar. E aí, às vezes, não pode vir na escola porque a mãe foi ao médico e ele teve que ficar tomando conta dos irmãozinhos. Então, é assim, eu acho que tá sendo mais afetiva. Então, eu tô percebendo, assim, que é muita necessidade de conversar. É o que todo mundo fala, é o que a gente lê: compensa dando bens materiais, mas a conversa... é o cansaço, depois de um dia inteiro de trabalho, não tá a fim de conversa. Quando eles chegam do trabalho às vezes os filhos estão dormindo, já, porque eles acordam muito cedo. (entrevista, 28/10/2009)

Ele é criado pelo avô. E o avô não tem controle nenhum sobre ele. Ele dá muito trabalho disciplinar, de chamar o vô, e o vô, coitado, “ah, ele vai melhorar”, mas você percebe que ele não tem controle. Ali parece que é ele e ele. Ele faz as coisas que dão na telha dele e pronto e acabou. Esse aluno não permite uma aproximação (entrevista, 21/10/2009)

Fernanda percebe também que estas pessoas estão muito distantes do mundo escolarizado, dos níveis superiores de escolarização, e isso faz com que as expectativas, tanto das famílias quanto dos próprios alunos, sejam muito limitadas com relação à formação acadêmica. Os alunos veem a escola como um fim em si mesmo e como uma obrigação; não como algo que lhes possa permitir acesso a outros níveis econômico-sociais.

E um pouco em casa, também. Eu acho que os pais também não estimulam, não mostram interesse. Também porque talvez nem eles tenham esse conhecimento. Porque a gente vê, ali no bairro, eles trabalham ali mesmo, no supermercado dali mesmo, no comércio lá no centro, ou abrem um pequeno comércio e ficam muito felizes por estarem recebendo um salário. É falta de conhecimento deles, também, e é aí que a escola poderia ajudar. Mostrar o que tem além do horizonte! (entrevista, 17/11/2009)

Que estímulo ele tem? É a mesma coisa com a gente: se a gente vai trabalhar é pelo salário. Se você não tem o salário, você também não tem aquele estímulo. E, aí, o aluno, para que ele vai estudar? Pelo simples prazer de conhecer? Deveria ser isso, mas eles ainda não têm essa maturidade. Eles não conseguem vislumbrar um futuro. Associar estudo com condições de vida melhores (entrevista, 25/09/2009)

Ao mesmo tempo, Fernanda reconhece que a escola estabelece uma relação equivocada com os pais dos alunos. Ela considera que eles também deveriam ser chamados à escola para participarem de eventos nos quais veriam o trabalho dos seus filhos como, por exemplo, uma feira de ciências, algo de que Fernanda participava quando era aluna da educação básica e que vem tentando promover na escola mas sem sucesso pela falta de envolvimento dos colegas.

Eu acho que até para mostrar o trabalho do bom aluno para os pais. Seria um momento de “olha, o que o seu filho produziu!”. Porque eu acho que falta na escola isso. Os pais são chamados na escola só quando tem reunião de pais, problema de disciplina. Tem muito pai que fala que não vai, já sabe o que vai ouvir. Eu tenho um prima que é assim: “não vou em reunião de pais, já sei o que eu vou ouvir”. Eu, né, como professora, digo “você não pode fazer isso, você tem que ir lá”. “Eu, não, já tô cansada de ouvir, já sei de cor o que vão me falar!” A pauta da reunião é sempre a mesma coisa: as notas, os problemas com disciplina, o boné, as roupas muito cavadas, o celular. E muitas vezes o pai não sabe o que responder, não sabe o que fazer. Por isso que eu acho que a feira de ciências poderia ser uma coisa legal. Mas ninguém quer me ajudar e eu sozinha não tenho condições de fazer. (entrevista, 28/10/2009)

Nesse cenário de tantos dilemas, conflitos e dificuldades, Fernanda se sente sozinha. Ela sente que as questões que a aguçam como professora de ciências tentando cultivar nos seus alunos uma postura crítica diante dos conteúdos científico-tecnológicos não fazem sentido junto ao seu coletivo. Para os outros professores, parece que está tudo bem, que o problema é dela que não consegue controlar a disciplina dos alunos. Fernanda comentou que se sente isolada no grupo de professores porque todos parecem frustrados mas ninguém conversa sobre isso. Parece que se acomodaram, que é assim mesmo. Quando conversa em particular com algum colega, percebe que ele enfrenta os mesmo problemas que ela ou até piores, precisando retirar o aluno de sala. Mas todos se calam, inclusive ela.

Assim é que Fernanda procura outros espaços na paisagem para contar as suas histórias secretas. Os espaços de aprendizado, para Fernanda, acabam sendo o PIBID²⁶ - do qual ela faz parte como docente da área de ciências – e o contato com os estagiários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Fernanda relata que estes coletivos são aqueles nos quais ela tem possibilidade de compartilhar alguns problemas e aprender coisas novas.

Eu gosto muito, a gente discute muito e eles estão sempre trazendo coisas novas. A Ana Lúcia e eu, a gente não tem tempo de sentar e conversar, devido a nossas tarefas acumuladas fora da escola, sejam elas de ordem pessoal ou profissional. Só tem o HTPC, momento em que nos encontramos, mas a gente não pode sentar num cantinho e conversar, porque é uma reunião geral, ocasião em que são passados informes sobre alunos (atestados, problemas familiares e indisciplina) e da secretaria (orientações e cursos). (entrevista, 20/08/2009)

É no contexto do PIBID, por exemplo, que Fernanda se sente à vontade para formular uma questão que a angustia: por que os alunos não se interessam por nada que venha da escola? Essa questão, que já permeia a sua prática, se fortalece a partir de um episódio em que a equipe do projeto havia preparado para os alunos algumas atividades na escola em um sábado à tarde, como parte dos trabalhos relativos a uma maior integração entre a escola e a comunidade. Dentre essas atividades, estava a exibição de uma peça de teatro encenada por um grupo de teatro da universidade. A surpresa, para todos, foi que os alunos não “apareceram”, ainda que os envolvidos no projeto tivessem

²⁶ O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, coordenado pela CAPES.

saído em busca dos alunos pelas ruas do bairro. A solução encontrada pela equipe para que os alunos participassem das atividades que haviam sido planejadas foi realizá-las em um outro dia, em horário de aula, para garantir a presença dos alunos. No entanto, Fernanda questionou essa decisão.

Mas aí eu pensei que não tinha sentido obrigar os alunos, nas aulas, a participarem destas atividades. Acho que o nosso foco deveria ser outro: por que os alunos não se interessam por nada que venha da escola? Acho que isso é um dado. Não é uma questão de ir fazendo, fazendo e fazendo atividades. E eu não sei, sinceramente, por que eles reagem assim a tudo o que venha da escola. (entrevista, 04/11/2009)

Mas essa não parece ser uma questão fundamental para o coletivo da escola. Fernanda sente que, toda vez que ela procura falar com seus pares sobre essa questão, ela é recebida por eles como a professora que tem problemas com os alunos porque não tem domínio de sala. Ela se sente diminuída pelo discurso dos colegas que dizem não ter este tipo de problemas com os alunos.

Para Fernanda, o que é um problema que deveria ser enfrentado pela escola é, para o coletivo, um obstáculo intransponível ao seu trabalho, é algo que não diz respeito à escola, mas aos alunos, às famílias, à sociedade.

6.2 A história de Ana Lúcia

Ana Lúcia é professora de ciências nas sextas e sétimas séries da mesma escola pública em que trabalha Fernanda. Elas, inclusive, costumam dizer que a escola tem uma “mãe” de ciências, que é a Fernanda, e uma “madrasta”, que é a Ana Lúcia.

Quando lhe fiz o convite para participar da pesquisa, dizendo que eu estava interessada em saber o que significava pra ela ensinar ciências na perspectiva de formação para a cidadania, ela mesma se fez a seguinte questão:

Será que nós estamos fazendo isso? (conversa, 10/08/2009)

Ao longo desse tempo de convívio durante a pesquisa eu fui compreendendo não apenas o que significava pra ela ensinar ciências na perspectiva de formação para a

cidadania, mas também os seus dilemas ao tentar fazer isso e porque ela se faz essa questão.

Ana Lúcia cresceu numa cidade do interior de Minas Gerais, filha de um fiscal da receita e de uma professora primária e considera que a sua família teve um papel muito importante na sua trajetória escolar, algo que ela procurou transmitir aos filhos.

Eu gosto de aprender, sempre vi isso na minha casa, meu pai era assim, sabe? Na minha casa, quando foi a minha casa, a gente continuou assim, a gente gosta de aprender e de conviver com gente que gosta de aprender, eu não vejo sacrifício nenhum em aprender. (entrevista, 27/10/2009)

Apesar da sua origem sócio-econômica privilegiada, ela carrega consigo princípios de uma vida austera.

Eu pus meus filhos na escola pública e quando meu irmão veio me criticar por isso eu falei “eu quero que meus filhos aprendam a conviver com todo tipo de gente”. Inclusive, eu era uma pessoa que tinha dinheiro, mas na escola eles aprendiam a conter, faziam economia porque não podia gastar nem desperdiçar, aparecer com aquelas canetinhas bonitinhas, que acendem luzinha porque tinha alunos ali dentro que não podiam comprar. Os meus filhos toda a vida foram acostumados com isso. É uma coisa que fez parte da educação deles. Roupas de marca? Eu tinha dinheiro pra comprar, tinha época que eu tinha dinheiro para comprar, nunca comprei. E eu ainda falava assim: se tiver roupa de marca, ao invés de pagar ela mais caro, eu quero ganhar para desfilar! Então, esse tipo de valor eu passava pros meus filhos (entrevista, 16/12/2009)

Ana Lúcia tem uma concepção da escola como um lugar aonde o aluno vai para aprender a assumir o seu papel social, dentro das relações produtivas.

Você, na escola, treina a pessoa pra executar alguma coisa, terminar um trabalho, dentro da condição, dentro da possibilidade dele. Intelectual, motora. Ele tem que dar conta de pequenas coisas pra mais tarde ser uma pessoa que invente alguma coisa pra fazer, que ele dá conta de fazer e executa e faz! Que você não vai precisar que todo mundo saia daqui fazendo curso universitário, doutorado, pós-doutorado e não sei das quantas. Não é isso, que a gente não precisa só disso! A gente precisa de um bom técnico. Você precisa de qualquer tipo de pessoa, o que

ela executa tem que ser bem executado, dentro daquilo que ela quer! Mas ela tem que aprender que tudo aquilo que ela faz é importante, é aquilo que ela gosta, e aquilo que ela dá conta de fazer bem feito! Mas eu acho que muita benevolência faz o cidadão, a pessoa, se dispersar e se exigir pouco. Então, lá na escola, essa é a minha postura, que é a que eu adoto lá mesmo. (entrevista, 27/10/2009)

Mas não é apenas isso que Ana Lúcia concebe como a função da escola. Para ela é igualmente importante que a escola ensine aos alunos um conjunto de conhecimentos científicos, pois o domínio de tais conhecimentos possibilita às pessoas participarem da vida social, em diferentes esferas. Na escola, formar o cidadão significa formar um indivíduo que seja capaz de responder ao que dele espera a sociedade e que não se sinta intimidado, em nenhuma circunstância, pela falta de conhecimento. Ana Lúcia tem muita clareza do conhecimento que ela deve ensinar na escola para formar seus alunos para o exercício da cidadania: o conteúdo científico. Essa clareza tem a ver com a sua concepção de que o conhecimento científico pode tornar a vida das pessoas melhor.

A pessoa que tem conhecimento superficial das coisas é uma pessoa insegura. Intelectualmente insegura. Se você não sabe de uma coisa, você abre a boca em determinadas circunstâncias? Não abre, não se expõe. Porque o aluno que sabe, com confiança, é um menino que vai falar! Esse menino vai argumentar, não vai ficar calado! Porque eu acho que não há necessidade da pessoa ser mal informada. Se ela vai, por exemplo, no médico, e fala assim, assim e assado, dá a impressão de que ela nunca foi à escola, que tá repetindo a mesma coisa que o bisavô, o tataravô, que naquele tempo não explicava nada na escola. Agora, se ela usa os termos corretos, se ela aprendeu, o médico até pode explicar pra ela de um jeito melhor. E pra, também, quando eles estiverem em qualquer lugar em que eles tiverem que falar, que usem os termos corretos, porque isso enriquece o vocabulário da gente e enriquece também até o relacionamento da gente!. Que a gente começa a se relacionar com pessoas que têm um pouco mais de conhecimento. Qual o problema em saber detalhe? Em cima de um conhecimento, você pode ter outro, outro e outro e vai pra frente. Agora, se fica essa frescura de não querer aprender conteúdo...Onde que você vai ter espaço, lugar na sua vida, para aprender um conteúdo básico, se não for na escola? (entrevista, 30/09/2009)

É o que eu falo pra eles: pessoas que tentam entender as coisas não ficam amordaçadas!” (entrevista, 06/10)

Ela não considera que aprender os conhecimentos científicos na escola seja guardar informações demais, porque o cérebro das crianças e dos adolescentes está pronto para receber um mundo de informação, bastando apenas que eles estudem.

O conteúdo é muita coisa, mesmo! Mas o cérebro tá numa fase em que você pode botar coisas adoidado ali dentro! É a época que você tem que enfiar coisa ali. É a época em que você tem que encher o cérebro, sem dó e nem piedade! (entrevista, 30/09/2009)

Porque os alunos dizem “Ciências é muito difícil porque tem muito nome”. Tem muito nome, mesmo! Mas e eles não guardam o nome de uma porção de gente? A cada ano a classe não tem uma porção de gente diferente e eles não guardam o nome de todo mundo e até mesmo o sobrenome? É a mesma coisa! Se você prestar bem atenção, olhar uma vez, duas vezes, três vezes, o cérebro vai gravar! Agora, se você lê uma vez e nunca mais lê, aí fica difícil! É tudo uma questão de boa vontade e de interesse! (entrevista, 30/09/2009)

Por isso, na sala de aula, o que Ana Lúcia procura fazer é apresentar o conteúdo aos alunos de uma maneira ordenada, estruturada e garantir as condições para que os alunos estejam atentos e concentrados. A aula de Ana Lúcia é, normalmente, uma rotina que começa com a leitura individual e silenciosa de determinadas páginas do livro didático. Durante a leitura, os alunos devem grifar os termos que desconhecem. Após a leitura, Ana Lúcia pergunta a cada aluno quais os termos grifados por eles e os registra na lousa. Toda a explicação do assunto referente àquela aula se dá a partir daqueles termos.

Eu trabalho com a dúvida deles, mesmo, quer dizer, é um outro jeito, assim, de levantar a problematização, a famosa problematização (...) porque se eu entrar com um texto, contando uma historinha, eles não vão relacionar o que com o que e falar que aquilo é um problema. (...) Claro que tem aluno que nunca tem palavra nenhuma pra colocar na lousa, sempre me diz que as palavras dele já foram ditas por outros, você pensa que eu não observei? (...) Depois que eles entendem aquele texto base ali do livro, eu acho que eles podem ter condições de compreender outras leituras, do livro didático, mesmo, que estão no final do capítulo. São

trechos de artigos em revistas, jornais...Eu falo pra eles lerem lá também, mas se eles estão com dificuldade de ler ali, não pense que eles vão abrir o livro pra ler lá. (entrevista, 06/10)

No entanto, Ana Lúcia relata que as suas aulas nem sempre foram assim. Ela tem uma série de materiais de ensino na sua casa, desenvolvidos por ela ou adquiridos em cursos de formação continuada: jogos, modelos, dinâmicas, CD-ROMs interativos etc. A homogeneização do método de ensino centrado na leitura tem a ver com duas coisas. A primeira é a cobrança que Ana Lúcia sente por parte da direção da escola para que ela use o livro didático, que ela se recusou a seguir durante muitos anos. A outra é o desinteresse que os alunos demonstram por aprender. Para Ana Lúcia, eles gostam de participar dos jogos, brincadeiras e dinâmicas mas, no momento de se aplicarem para aprender os conhecimentos, eles não estão dispostos a dedicar o esforço que esse processo implica.

Eu tava resistindo em usar o livro e, como tinha que usar o livro, começaram a alegar que porque eu não tava seguindo o roteiro do livro eu não tava conseguindo cumprir o programa. Mas eu tava seguindo o meu programa! E deu um azar de que, naquele ano, eu não acabei o meu programa! E aí foi mais um argumento para eu parar de fazer atividades com os alunos, eu tava perdendo muito tempo, eles começaram a brincar muito! E, olha, todas as atividades que eu fazia eu dava uma atividade escrita pra eles no final e a avaliação era isso. E eu botava até os objetivos na lousa do que a gente tinha que fazer e depois no final eles ainda tinham que escrever. E, por incrível que pareça, lembro disso direitinho, eles faziam um relatoriozinho do que a gente tinha feito e conseguiam atingir os nossos objetivos. Era muito legal! E aí fui diminuindo essas atividades a ponto de, quando foi no começo desse ano, então foi pedido o seguinte “vai ter Saesp”. Então, vamos fazer o seguinte: Saesp bota questões para eles lerem e eles não têm hábito de ler; então, vamos botar esses meninos para ler! (entrevista, 24/11/2009)

Você traz qualquer coisa de novidade para o aluno e não adianta, ele não se anima! E não fui só eu que fiquei decepcionada. As estagiárias estão preparando umas coisas muito interessantes! Os alunos acham super legal: a atividade, o quebra-cabeça...mas na hora de avaliar? Nada! Não ficou nada na cabeça deles! (entrevista, 18/08)

As perguntas que Ana Lúcia dirige aos alunos durante as aulas não são perguntas para explorar os significados que eles estão elaborando sobre os conteúdos. São perguntas referentes a conteúdos que já foram trabalhados em sala de aula ou a definições que estão no livro didático. São perguntas que têm como função verificar se eles aprenderam ou não aqueles conteúdos que foram trabalhados.

Então, a função da pergunta é eles saberem, mesmo, aquilo que a gente tá explicando. É conteudista, mesmo. Então, o sentido, a função das minhas perguntas é saber o que é que eles entenderam daquela história que eu contei pra eles. (entrevista, 16/12/2009)

Ana Lúcia tem um sentimento de que ela não tem sucesso no seu trabalho, de que ela não está conseguindo as suas “glórias profissionais”, como as que ela teve quando era odontopediatra. A essas “glórias” na sua antiga profissão, Ana Lúcia refere os êxitos que ela, às vezes, obtinha no trabalho educativo que ela fazia na clínica com as famílias, procurando reduzir o índice de cárie nas crianças a partir de mudanças nos hábitos alimentares, escovação, uso de chupeta etc.

O que eu mais gostava de fazer no consultório era exatamente fazer a educação, para evitar a intervenção clínica. Eu tive as minhas glórias na profissão, nós conseguimos mudar a dieta de muitas famílias, eu tenho vários casos em que eu fiz uma redução de índice zero de cárie! Mas, hoje, eu não estou tendo as minhas glórias na educação. (entrevista, 18/08)

A respeito deste fracasso, ela, por um lado, reconhece a si mesma como uma pessoa muito dura consigo mesma e com tudo o que a cerca e, conseqüentemente, muito exigente consigo e com os demais. Ana Lúcia quer ver resultados em tudo o que faz e conviver com o fracasso é algo difícil para ela.

Como eu sou azeda, hein! Então, isso eu acho que é uma coisa, assim, que tá pegando mal. Pra mim mesma! Eu fico pensando assim, né: por que é que eu cheguei a ser, assim, eh, tão inflexível? Eu sou dura, fui dura comigo mesma, fui dura com meus filhos, isso eu sei, eu continuo sendo dura comigo. (entrevista, 27/10/2009)

Mas, ao mesmo tempo, ela pensa também que esse fracasso é porque os alunos que ela tem hoje são muito desinteressados, diferentes daqueles que ela tinha há 10 anos, quando começou a dar aula. Os alunos, antes, eram mais interessados, “já vinham bons”.

Os alunos, quando eu comecei a dar aulas, eles eram mais interessados, perguntavam, a minha preocupação era não dar conta de tanta pergunta! Era muito legal! Hoje, não, hoje não tem nada que interesse pra eles! É muito difícil fazê-los prestar atenção durante 5 minutos! Professor falando, eles têm um dispositivo que desliga! Qualquer coisa que tenha que pensar, então, nem se fale!
(entrevista, 18/08/2009)

Hoje, a imagem que Ana Lúcia usa para representar a sua relação com os alunos é a de uma luta. A luta diária de Ana Lúcia com os alunos se manifesta em diferentes âmbitos na sala de aula: para que os alunos sentem-se corretamente, para que abram os livros, para que façam a leitura, para que virem para a frente, para que deixem as conversas pessoais, para que prestem atenção. Ana Lúcia quase não fica sentada durante a aula. Explicando ou aguardando que os alunos concluam uma atividade, ela está sempre andando pela sala e controlando o que os alunos estão fazendo. Recolhe bilhetinhos e materiais (livros, cadernos, revistas) alheios à aula. Verifica quase que diariamente a lição de casa, registrando em uma planilha os números daqueles alunos que não a fizeram. Solicita aos que não entregam os trabalhos que assinem na caderneta. Grande parte do seu tempo em sala de aula Ana Lúcia dedica ao controle do comportamento dos alunos e faz isso porque entende que esse é o seu papel, para garantir os comportamentos mais adequados à aprendizagem deles.

Na verdade, tem hora que eu me sinto assim: como se eu estivesse num ringue, sozinha, com um monte de gente pra lutar comigo! (entrevista, 18/08)

E eu sozinha. Então, ali, você tem que trabalhar com aquele aluno que não quer prestar atenção, com aquele aluno que não dormiu em casa e tá dormindo na sala de aula; aquele aluno que não tem pré-requisito, aluno que não tem interesse, mesmo. (entrevista, 18/08)

Literalmente, é uma guerra lá dentro! (entrevista, 18/08)

A gente mais fica tirando aluno do lugar, fica junto com o aluno, põe daqui, vai de lá, e eu chego neles, eu não fico só, assim, eu vou junto, eu ando junto, eu faço, assim, uma marcação pessoa a pessoa, você sabe que eu faço a marcação corpo a corpo. Falar assim “ah, eu estava aqui e o aluno estava fazendo de lá...”’, que nada! Eu vou ver o que é que tá acontecendo. Porque se eu falar que o aluno não fez, que ele não faz, eu sei o que eu estou falando, eu sei o que ele não está fazendo e sei o que ele está fazendo! Eu não vou falando por dedução, assim, por um “achismo”. Quer dizer, você não dá uma aula! (entrevista, 27/10/2009)

E nessa luta, ampla, ela tem, ainda, uma atenção especial para alguns alunos, como a aluna com anorexia.

Já chamei a mãe duas vezes! Se não tomarmos cuidado, essa menina morre! E eu tiro ela da sala de aula quando ela tá em crise, que tá sonolenta, com dor de cabeça, mole... . Eu levo ela lá no refeitório e peço para as merendeiras darem alguma coisa pra ela comer. Ela fica uns 15 minutos olhando pra uma xícara de café com leite e umas três bolachas. E eu fico em cima! Tem que procurar uma psicóloga, uma nutricionista! Já falei pra mãe: vai aí no posto de saúde e procure ajuda, é urgente isso! (entrevista, 25/08)

E se preocupa com alunos como o Lucélio, da 6ª série, que ela acha que precisa de uma atenção especial.

Aquele menino precisava de uma avaliação médica. Ele já percebeu que ele não consegue e não adianta você ficar junto com ele, ele entra em pânico porque ele não consegue fazer o que você quer. Isso já virou um bloqueio pra ele. O que ele fez de estratégia foi ficar quieto, ele é apagado dentro da sala de aula. Ele é um aluno que o professor esquece dele! (entrevista, 16/09)

Ou com o Gustavo:

Esse menino, ele copia tudo! E pede “a senhora dá visto, né, eu quero visto, eu quero visto!”. Eu não consigo trabalhar com ele. Ele é bonzinho, é um amor de criança! De repente, ele fica rindo, ele tem uns amiguinhos imaginários, e, de repente, ele briga com esses amiguinhos, ele berra. Eu tenho a impressão que ele até fosse fazer alguma coisa, que talvez não fosse assim para se virar tão bem, mas a gente não tem condição de pegar caso a caso! (entrevista, 16/09)

Para Ana Lúcia, o comportamento de desinteresse dos alunos contra o qual ela luta diariamente na sala de aula não é culpa deles. É algo diretamente ligado aos equívocos das decisões que são tomadas em nível de sistema de ensino. A história que ela vive como professora, na sala de aula, na relação diária com os alunos, é um história definida em gabinetes, por administradores e acadêmicos completamente desvinculados da realidade em que ela trabalha.

Imagina que um dia desses o aluno me disse que o problema de nota não era dele, era meu, porque ele não falta, ele tem frequência! E o pior é que é verdade, ele tem razão. Porque a gente não pode mais reprovar! Como é que uma pessoa que tá lá no tapete, no cafezinho, no ar condicionado, numa boa, consegue determinar que eu só posso reprovar dois alunos? Como que ele vê o que eu acompanhei, o que eu fiz, o que eu dei, o que eu pedi, o que eu implorei? (entrevista, 18/08)

Ana Lúcia considera que estas decisões de gabinete criam mecanismos para que os alunos consigam ser aprovados sem aprender e sem se esforçar, por isso, elas são decisões deseducativas.

Porque o que a gente tá fazendo, a gente tá preparando pessoas que vão burlar as coisas! Eles estão aprendendo a escamotear toda situação que exige compromisso! Eles terminam as coisas sempre tentando enganar uma coisa e outra! E isso é uma farsa! A gente tá preparando farsantes! Não são pessoas que têm conhecimento das suas possibilidades e nem dos seus limites. Eu acho que isso não é ser cidadão. É cidadão pela metade. É isso o que eu tenho medo. A gente encontra aluno por aí, que já tem que trabalhar, chega na oitava série muitas vezes eles já têm que trabalhar, fazer o segundo grau à noite, e eles não param em trabalho! A primeira exigência do patrão, eles não dão conta! Eles não estão acostumados a dar o que

precisa de dar, porque eles foram treinados a fazer tudo de mal jeito, tudo mal feito, todo mundo aceitava! O patrão não vai aceitar! (entrevista, 27/10/2009)

Ana Lúcia qualifica as políticas educacionais como “dadivosas demais” porque elas não exigem dos alunos nenhuma contrapartida em termos de rendimento escolar. Na sua visão, programas como merenda na escola, livro didático, uniforme escolar, etc. não são direitos dos alunos, são dádivas. Para ela, a inclusão das classes populares no sistema educacional não deveria se dar sem a exigência de padrões acadêmicos mais aceitáveis, pois tais dádivas têm contribuído para formar pessoas incapazes de assumir compromissos e de corresponder ao dinheiro público que nelas é investido.

Tem o contexto do governo nisso daí. Eles vivem de bolsa-família. Se você diz para eles “como é que vocês vão viver depois que vocês não tiverem mais pai e mãe?” eles respondem que basta ter um filho para ter uma bolsa-família. (entrevista, 25/08/2009)

E ainda fiquei sabendo de uma coisa que me deixou mais chateada ainda. Uma família, aí, que o pai foi preso, foi solto e ele falou pra diretora que ele tá querendo fazer alguma coisa pra ser preso de novo. “Claro, que eu vou ser preso, porque eu tenho filho e é um salário mínimo pra cada filho”. (entrevista, 24/11/2009)

Tá virando esse ôba-ôba porque o bom aluno está desanimando de estudar. A gente teve que estudar ano a ano, porque senão a gente era reprovado ano a ano, né? Antes, se você fosse reprovado um número de vezes na escola pública, você tinha que ir pra escola particular! Esse tipo de cobrança tinha que ter agora. Já que deu caderno, deu comida, e ele não foi uma vez, não foi uma segunda, numa terceira tinha que ser cobrada uma taxa na escola pública. Porque se está investindo em quem não está querendo, porque esse sistema favorece o irresponsável! (entrevista, 18/08)

Eu não me conformo com a interpretação que eles fazem da responsabilidade do aluno. Tinha que apresentar resultado. Sim. Tem que apresentar resultado! São impostos de todo mundo! Porque esses meninos, eles estão usufruindo dos impostos que gente de mais competência tá conseguindo pagar! Vai chegar o ponto que eles não vão ganhar dinheiro nem pra pagar os impostos! Conclusão: eles não vão

contribuir nem com a parcela deles pelo que eles receberam e não dão nada em troca! (entrevista, 24/11/2009)

Ana Lúcia compreende que tais decisões são fruto de um discurso pedagógico predominante na academia, que ela identifica com a Pedagogia e com as Ciências Humanas em geral, e que ela qualifica como o discurso do “tudo pode”. Além disso, ela considera que os acadêmicos da área educacional estão mais preocupados com a sua projeção pessoal do que com a qualidade da escola pública.

O que eu tenho raiva na Pedagogia, nas coisas de Humanas, é que tudo pode! Você faz uma coisa e se o aluno não conseguir chegar lá, mas chegar em outro lugar, tá bom! Tem que ter um ponto de saída e um ponto de chegada! Eu sou terrivelmente cartesiana! (entrevista, 30/09)

Antigamente era o Montessori, depois foi o Piaget, depois foi o Vygotsky, depois foi o...como chama aquele brasileiro?...o Freire! É assim: eles inventam uma coisa e daqui a pouco começam a ver que o negócio não é bem assim...de repente, endeusam o negócio e tudo tem que seguir naquela direção e tudo o que não seguir tá fora do padrão! É tudo um modismo e ciência não é assim! (entrevista, 30/09)

Quem tá dentro da academia, tinha que ter um pouco mais de seriedade e não pensar apenas em fazer projetos que vão ser aprovados pela FAPESP, render bolsa, render currículo, publicação. Há um divórcio total e, quando eles tentam aplicar na educação, não vira e aí a culpa é do professor (entrevista, 18/08)

A teoria que eles trabalham é completamente divorciada da realidade. Eles estão fantasiando uma pessoa para aprender, fantasiando um método de ensinar e o pior: faz a fantasia, escreve, publica e depois, alguém, quando é secretário de educação pega aquilo e bota para executar! Só que o professor é pé no chão! Ele vive do dia-dia, ele vive de ganhos diários e não de delírios! Porque a prática dele é outra! Então, há um divórcio total entre o que se trabalha dentro da academia e o que o tá vivendo mesmo o professor, a escola, as necessidades da população. (entrevista, 18/08/2009)

Um dos elementos que ela critica no discurso pedagógico é a ideia de ter de trabalhar na realidade do aluno. Ela compreende o trabalhar na realidade do aluno como

o trabalhar apenas aqueles conteúdos que têm relação direta com o meio em que ele vive. Para ela, isso não dá liberdade ao aluno e, pelo contrário, o restringe à sua própria realidade, impedindo-o de transitar em outros espaços além daquele onde ele vive.

Como é que pode sectorizar a educação de uma pessoa? Como é que você pode sectorizar a informação e o conhecimento de uma pessoa? Por exemplo, eu cheguei a dar aula em uma comunidade rural. Eu ia trabalhar só a área rural? Você não pode fazer isso! Você tem que trabalhar outras coisas porque esse menino frequenta a cidade, ele vai frequentar outras áreas do conhecimento lá fora. Tem que universalizar o conhecimento! (entrevista, 18/08)

Outro elemento que Ana Lúcia vê com maus olhos no discurso pedagógico é o que ela identifica como uma crítica ao ensino dos conteúdos sistematizados. Ela sente que esse discurso critica os professores que, como ela, querem ensinar tais conteúdos aos alunos e relaciona essa crítica com a que é feita sobre a memorização dos conteúdos de ensino.

Eles inventaram que o conteúdo é ruim, que o conteúdo traumatiza! Eu nunca ouvi falar isso e olha que eu estudei num tempo de escola que era diferente, que o professor castigava o aluno dentro de sala de aula. Eu não vejo razão pra ficar com esses pruridos que a criança não pode ficar tão preocupada em aprender! (entrevista, 06/10/2009)

Outro dia a coordenação passou um texto pra gente no HTPC, sobre o ENEM. E lá dizia que o ENEM privilegia o pensar em lugar do simples memorizar. Como é que você vai memorizar alguma coisa se você não pensou, se você não aprendeu as inter-relações de uma coisa com a outra? Memorizar no sentido de ficar na memória, não na memória imediata! (entrevista, 06/10/2009)

Conclusão: vai ficar tudo superficialmente aprendido! Esse tipo de coisa que eles estão querendo, de todo mundo ter que falar tudo e ninguém falar de conhecimento sobre nada, o que vai acontecer? Vai amordaçar os alunos! Aquilo é uma mordada!” (entrevista, 30/09)

Apesar da defesa que ela faz do ensino dos conteúdos sistematizados, Ana Lúcia refere-se a uma necessidade de “enxugar o conteúdo”, mas não consegue estabelecer

parâmetros para isso, principalmente porque sente que há uma programação de conteúdo que ela deve cumprir e que é definida pelo livro didático adotado na escola e pelas avaliações externas, como o SARESP e a Provinha Brasil. Ana Lúcia sente-se muito pressionada por estas avaliações e as usa para justificar suas escolhas de conteúdo e de métodos, embora nunca tenha tido oportunidades para conhecer estas avaliações e compreender os tipos de conteúdo que cobram e, tampouco, de conhecer, estudar os PCN da área de Ciências da Natureza.

Eu vi outro dia, numa destas sequências aí de programação, que inclusive essa parte, mesmo, até da montagem da proteína tá passando para o Ensino Fundamental. Por isso que eu falo que o Ensino Fundamental tá muito sobrecarregado, tá muito sobrecarregado de conteúdo. (entrevista, 16/12/2009)

A maior parte dos conteúdos que a gente tem, não adianta, Cris, já vem num pacote fechado. Aquela história dos temas transversais, aquilo lá, acaba ficando difícil do professor trabalhar. (entrevista, 11/11/2009)

Em algumas coisas eu sigo o conteúdo e deixo de lado os meus outros conhecimentos, as minhas coisas, eu acabo seguindo porque eu sou cobrada! E com essa história agora de eles terem SARESP, de eles terem Prova Brasil, então, tem uma programação básica que você tem o direito de mudar, mas que você é obrigada a dar e que muitas vezes, conforme a abordagem que você dá, você dexia de lado muitas outras coisas! E aí, cai na prova Brasil, ele te cobra! É mais ou menos isso, que a gente tá presa ao conteúdo! (entrevista, 11/11/2009)

Eu queria ver a prova de Ciências do SARESP esse ano, mas a prefeitura não comprou. Mas disse que o ano que vem vai comprar. Aí, eu fico pensando: eu não sei como é a prova! O pessoal da escola tava querendo saber se saía com a prova do Saresp, mas parece que não podia. Tanto é que alguém falou “se puder, a gente dá uma corridinha, tira um xerox e trás correndo” mas parece que os fiscais não deixaram. Acho que por isso que puseram gente de fora da escola. Às vezes, eu pegava da internet provas do Saresp de anos anteriores. (entrevista, 16/11/2009)

Isso[o estudo dos PCN] começou lá na escola, um tempo, mas não chegou na área de Ciências. Uma vez também alguém já me enviou algum arquivo, por e-mail, com os PCN mas eu acho que não continha a parte de Ciências. (entrevista, 16/12/2009)

Ana Lúcia parece ter um sentimento, uma percepção de que o seu método de ensino não é muito dinâmico, não é muito atraente para os alunos e não está adequado de acordo com o discurso pedagógico predominante. Ela parece sentir a necessidade de mudar. Neste cenário ela, por um lado, procura evidenciar condicionantes da sua prática, como a necessidade de seguir o livro didático, de corresponder àquilo que será exigido dos alunos nos exames externos, de ter de lidar com a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Por outro, ela também reconhece, embora não nomeie, dificuldades presentes nela mesma.

Então, eu vou mudar bastante. Eu vou repensar bem, nas férias e eu vou começar, eu mesmo vou dividir lá as semanas, organizar o que vai ser, vou enxugar muito o conteúdo, mas eu vou dar um jeito de botar mais atividade, eh, de eles montarem as coisas, mesmo. Não sei, eu vou pensar como eles vão fazer, eles vão ter que ter ideias. Em vez de eu dar um célula, assim, eu dou um esquema e aí eu preciso ver onde é que tem computador na escola que tem windows, que eu levo aqueles CDs que eu tenho, que são, assim, interativos, não é bem interativo, são animados, você pode voltar, pode ouvir, enquanto uma turma vê a outra turma pode fazer outra coisa, mas eu não sei. Eu vou ter que fazer um esquema assim e depois eu vou fazer eles montarem e, depois a gente vai eleger o melhor trabalho... . Isso no caso de célula. E eu vou fazer eles começarem a trabalhar porque eles não conseguem mesmo trabalhar lendo, interpretando, parece que eles são mais de fazer coisas. Não sei se eles vão fazer as coisas direito, isso é uma coisa que vai entrar com as habilidades, mas eles são mais de fazer isso que de ler, interpretar e fazer essas deduções, essas correlações, assim. (entrevista, 27/10/2009)

Eu fico pensando assim: tem muita coisa que às vezes eu não tava preparada pra dar e aí, às vezes, eu não sei dar. Assim, tinha coisa que, mesmo pra ensinar o básico, o básico do ensino fundamental, parece que tem coisas que às vezes me fogem certos conteúdos. E aí, como eu tenho certos conteúdo de outras coisas, às vezes eu me vejo “gente, o que eu tô fazendo aqui em sala de aula?”. Eu acho que tô passando mal, tô, ali, formando mal, por saber mal. Isso aí [os relatos de narrativas] serviu, assim pra eu fazer um balanço da minha, eh, um exame de consciência, mesmo, do que tá bom e daquilo que tá pegando. Sabe, aquilo, Cris, quando a gente estuda tem umas coisas que ficam bem aprendidas e outras que ficam meio batidas, não ficam? Então, as coisas que ficaram batidas, agora elas estão pegando. (entrevista, 11/12/2009)

Em meio a essas dificuldades, Ana Lúcia se sente entre um discurso que idealiza e uma realidade que a culpabiliza pelo fracasso e, por isso, ela é avessa a tudo o que parta da secretaria de educação.

Tudo o que vem da diretoria de ensino, da secretaria de educação eu abomino. Isso que eles estão fazendo com as crianças e os adolescentes é um crime! (entrevista, 16/09)

Os cursos que são oferecidos pela secretaria aos professores, na visão da Ana Lúcia, não estão centrados na melhoria do trabalho do professor. Ela sente que a intenção da administração é sempre a de culpabilizá-los pelos fracassos dos alunos, a de apontar aos professores que os resultados de aprendizagem dos alunos não são bons porque os métodos de ensino não são os adequados. É nestes termos que ela se refere a um dos cursos de que participou:

“Quando é que nós vamos ter essa escola aí?”. Porque eu tenho uma sala que eu tô com 34 alunos, tenho lousa e giz e um retroprojeto em que, às vezes, eu projeto uns bichinhos lá pra eles! Eu perguntava [à formadora]”Isso aí é pra botar peso de consciência na gente, porque a gente não faz nada disso? É por isso que nossos alunos não estão aprendendo direito, é isso?”. Eu não vou ficar com peso na consciência porque eu não tenho nada daquilo pra fazer com eles! (entrevista, 06/10)

Ao mesmo tempo em que identifica estas influências do sistema em seu trabalho, Ana Lúcia também responsabiliza as famílias, parcialmente, pelo comportamento dos filhos. Diferentemente da sua família e da que ela constituiu, que ela toma como modelo, ela percebe os pais ausentes da vida dos filhos, delegando à escola funções que não deveriam ser dela. Ela percebe as famílias como vítimas de seus filhos e incapazes de proporcionar-lhes uma educação em que predominem os valores do compromisso, da responsabilidade, do esforço.

A escola, para os pais, é um lugar onde eles despejam os filhos, porque os pais terceirizaram os filhos, né, você virou babá! Tanto que quando teve esse recesso de julho teve mãe que perguntou “onde eu vou enfiar meu filho?”. “Eu vou ter que fazer almoço, agora, todo dia pro meu filho?” (entrevista, 25/08/2009)

Numa reunião de pais, eu falei “porque eles ficam cinco horas com a escola, a gente tá vendo isso, mas a gente também tá vendo que isso é reflexo das 19 horas que eles ficam com vocês! E tá sendo continuidade das 19 horas que eles passam com vocês. Nós não temos varinha de condão, pra fazer nessas 5 horas aquilo que nas 19 horas vocês não dão conta de fazer. Vocês não estabelecem limites, vocês não olham tarefas, vocês não fazem nada, vocês não exigem nada deles! E, conclusão: a escola é o único ponto de exigência deles. O único ponto que dá mas quer retorno. Então, a escola está sendo, assim, aquele lugar onde ele vai pra ser infeliz. Só porque exige compromissos. Eu falei “se vocês acharem isso, vocês estão perdendo o direito de morrer! Tão perdendo o direito de vocês de se aposentarem, porque vocês vão sustentar os filhos de vocês a vida inteira! Porque vocês não estão preparando gente que vai ser adulto e se virar e sustentar uma família pela vida afora!”. Eles vão ser um peso morto pra sociedade depois que eles pararem de ser peso morto pra vocês! (entrevista, 27/10/2009)

Nessa relação com os pais, Ana Lúcia pensa, por um lado, em manter os alunos o mais longe possível de um ambiente doméstico que ela entende pouco adequado à aprendizagem.

Eu tenho a impressão que se a escola tivesse um jeito de fazer uma escola de período integral, quanto mais a gente tirasse esse aluno do convívio com a família, já que ela não vi cuidar mesmo, só que aí teria que aumentar o número de salas de aula, porque o aluno tem que ficar numa outra coisa, o ideal seria isso. (entrevista, 16/12/2009)

Por outro lado, ela considera que uma escola de pais poderia ajudá-los a aprenderem coisas que pudessem orientá-los na educação dos filhos. Essa concepção da escola como espaço formativo para os pais é o que levou Ana Lúcia a propor um curso sobre sexualidade e que, mais tarde, ela gostaria que se transformasse em um curso sobre adolescência, dirigido aos pais. Ana Lúcia pensa que os pais não sabem lidar com os filhos durante este período da vida deles porque lhes faltam conhecimentos sobre isso. E, nesse sentido, assim como a escola pode melhorar a vida dos alunos pelo acesso que lhes dá ao conhecimento, assim também poderia fazer com os pais.

Eu acho que os pais, trabalhando com os filhos, fica mais fácil, inclusive deles levarem a adolescência. Lidarem com as mudanças da adolescência. Isso, exatamente, porque quando começam essas mudanças do adolescente é que os pais entram em parafuso. Eles não sabem lidar com essas mudanças. Os pais deles não souberam lidar com as mudanças deles, eles não sabem lidar com as dos filhos e ainda entra o contexto religioso que puxa eles pra trás e não deixa eles abordarem o assunto com naturalidade. Então, eu tinha vontade de trabalhar com os pais, assim, pra eles entenderem essas mudanças, que elas são difíceis para os meninos, também. Eu tinha vontade que eles lidassem melhor com isso, não pra liberar as coisas, não tem nada disso, porque na minha casa tudo era conversado, discutido, entendido, mas tinha regra, até o jeito de falar dentro de casa! Ia fazer até que eles mantivessem, inclusive, o regime de liberdade vigiada dos meninos com muito mais naturalidade, sabia? (entrevista, 11/11/2009)

O que eu tinha vontade é de trabalhar assim, não queria que viessem as mães assistirem as aulas, é o pai junto, ou o padrasto, a bendita figura masculina que participa da vida dessa criança. E vai ser difícil. Uma que o machismo não admite que alguém explique alguma coisa pra eles, né? E outra que eu ia dar uma chacoalhada no machismo deles. A maneira como eles pensam, o que eles exigem dos filhos, desde pequenininho. O menino carrega uma carga que ele não dá conta de suportar, porque não tem cabimento! Outra coisa que eu precisava de trabalhar com os pais, também, era a respeito dos filhos que têm opção homossexual. E das filhas. Que, pra eles, é uma dificuldade muito grande entender isso. Eles continuam achando que é pouca vergonha, eles não têm ideia de que aquilo já é estabelecido. É outra coisa, também, que eu queria trabalhar. (entrevista, 16/11/2009)

Além dos equívocos cometidos pelo sistema de ensino, da postura dos alunos e das famílias e de suas próprias dificuldades pessoais, Ana Lúcia também identifica mudanças na sociedade, de maneira mais ampla, que têm reflexos sobre as expectativas dos alunos em relação à escola.

As pessoas acham que, mesmo que elas façam todo o esforço do mundo, quando elas terminarem de fazer, elas não vão conseguir um emprego na proporção do esforço que elas fizeram. Porque antigamente, você tinha a impressão que se você estudasse bastante, você teria chances melhores no mercado de trabalho. E era verdade. Hoje em dia, todo mundo que estuda, está ganhando, mas talvez os alunos

vejam que não ganham tanto quanto eles gostariam de ganhar. E hoje as pessoas são mais consumistas do que antigamente, porque a mídia fica em cima para consumir. E eles sabem que, para poder gastar desse jeito, precisa de dinheiro e o estudo não vai levá-los a lugar nenhum porque eles estão vendo os professores mal vestidos, né? O saber não dá dinheiro! (entrevista, 25/08)

Ana Lúcia tem uma visão bastante fatalista da sociedade brasileira. Por um lado, ela vê a classe política como corrupta, o que tem a ver com a sua convivência com políticos dentro da sua família.

Por isso é que eu não acredito em político, por isso é que eu não acredito em nada. Por isso é que eu voto em 999, não adianta. Eu anulo meu voto em todas as eleições. Não acredito no estado, não acredito, mesmo! Quando a pessoa sai candidata a alguma coisa, você pode ter certeza que ela tem o rabo amarrado num monte de coisa! Menos na população, no interesse da população! Eu vejo isso porque eu cansei de ver isso naquela turma, lá. E outro detalhe, também, muito importante: eles não têm ideologia partidária! A ideologia deles é de quem dá mais! Mesmo sendo de partidos diferentes, eles todos são fraternos na hora de partir o bolo! E isso é tão enraizado que eu não sei como que vai sair! (entrevista, 16/11/2009)

Por outro lado, a grande massa da população, que não tem seus direitos garantidos e é ingênua, por ser mal formada e mal informada e, portanto, incapaz de perceber as maneiras pelas quais é manipulada.

Me revolta! Me revolta porque as pessoas esperam que tudo aquilo que elas pagam de imposto seja revertido, mesmo. E, na verdade, a coisa vem num imbróglcio de mentira que a pessoa tem dificuldade de saber que ela tá sendo enganada. E ela é tão, mas ela é tão ingênua, que ela percebe, assim, que tem alguma coisa, mas ela não sabe captar onde ela tá sendo enganada. E depois vai passando, vai passando e, pra não admitir que eles foram enganados eles põem no esquecimento. Eu acho isso tão duro! Isso é humilhante e eu, eu não gosto. Então, eu falo que o que eles estão fazendo com a educação é um crime. Gente, isso é muita maldade, que o dinheiro tá sendo gasto, embolsado, é muita falta de consideração com as pessoas! Com pessoa! E a parte da educação que é a fragilidade das famílias: por pior que seja a família, ela quer que o filho seja bem encaminhado, ela quer que o filho tenha uma luz no fundo do túnel. (entrevista, 16/12/2009)

Nessa sociedade, Ana Lúcia não identifica caminhos possíveis para a mudança. Nem a escola e nem o coletivo dos professores são espaços que poderiam fazer frente aos ditames do poder público.

Na escola, professores e direção administram as coisas da melhor maneira que podem, “recolhendo migalhas” (entrevista, 18/08/2009).

E no coletivo dos professores Ana Lúcia vê apenas corrupção e trocas de interesses. Para ela, o sindicato da sua categoria é manipulado pela administração pública por meio de seus dirigentes.

Eu não vou engrossar massa de bobos! Não é que eu não quero lutar com a classe, é que não existe luta na classe! Existe uma luta e um ganho real, mas não com a classe. Só com o pessoal que vive com as benesses dos governadores, dos secretários, esses, sim, lucram! Como eu não faço parte dessa massa, eu não vou lucrar, então. (entrevista, 16/11/2009)

Assim é que, neste cenário de fatalidade, Ana Lúcia expressa o sem sentido do ensinar ciências na escola pública na perspectiva de formar para a cidadania.

A escola tá perdendo o sentido de escola. Ali dentro a coisa que eu menos faço é dar conhecimento, um pouco de conhecimento, um pouco de informação. A escola foi feita para isso, né? Ela existe para linkar informação. Você não vai linkar ignorância! (entrevista, 25/08).

Eu acho que a escola é só pra fazer de conta que estão fazendo alguma coisa, um compromisso constitucional. Só que eu acho que a grande responsabilidade das autoridades da área educacional é que eles estão trabalhando com crianças! Estão formando pessoas que estão acostumadas a burlar tudo! Por isso que eu acho que a escola virou do avesso! Do jeito que a escola está, daqui a uns dias vai ter que acabar! (entrevista, 25/08)

7 Recontando histórias

Neste capítulo, o que tento fazer? Voltando à minha questão de pesquisa, interessa-me saber quais são os dilemas vividos por professoras da escola pública quando tentam significar o ensino de ciências com vistas à formação para a cidadania tomado, no contexto da pesquisa, como história sagrada. Considerando o método narrativo e o conceito de conhecimento profissional segundo Clandinin e Connelly, busquei na análise evidenciar o conhecimento pessoal prático das professoras com relação ao ensino de ciências na perspectiva da formação para a cidadania e como este conhecimento se contextualiza na paisagem do conhecimento profissional destas professoras gerando dilemas, histórias secretas e histórias de fachada. A análise é conduzida pela busca de uma compreensão da paisagem como elemento constituinte do conhecimento profissional destas professoras.

Chamo a esta análise o recontar da história de cada uma destas professoras e começo com a professora Ana Lúcia.

7.1 Recontando a história de Ana Lúcia

Quando reconto a história de Ana Lúcia, o que procuro evidenciar/demonstrar é como o seu conhecimento pessoal prático, no contexto da paisagem, expressa uma contradição entre a sua filosofia pessoal sobre o ensino de ciências com vistas à formação para a cidadania e a história sagrada. Pretendo demonstrar como essa contradição é apenas aparente, em certa medida, e como ela contribui para que Ana Lúcia vivencie histórias de fachada e se mostre resistente às mudanças no ensino.

As histórias contadas por Ana Lúcia permitiram identificar alguns elementos do seu conhecimento pessoal prático no que se refere ao ensino de ciências com vistas à formação para a cidadania. Estes elementos recaem sobre princípios, regras e filosofia pessoal a partir dos quais é possível descrever o conhecimento pessoal prático de Ana Lúcia dentro daquilo que a mim interessa como pesquisadora.

Um destes princípios é que o conhecimento científico é bom, ele pode melhorar a vida das pessoas e, por isso, é bom tê-lo e, por isso, é função da escola universalizá-lo.

Ana Lúcia deseja que os seus alunos tenham acesso ao conhecimento, que eles conheçam/saibam como ela e como seus filhos conhecem/sabem; que eles tenham as

mesmas oportunidades que ela teve e que seus filhos tiveram/têm; que não se sintam intimidados, amordaçados como ela mesma diz, que sejam críticos diante dos fatos que se lhes apareçam adiante.

Aqui, o conhecer tem um sentido de saber os conhecimentos científicos, saber o que eles dizem, a que fenômenos se referem, saber explicá-los. E esse conhecimento é um conhecimento que está nos livros, que foi produzido pela comunidade científica e incorporado ao conhecimento da humanidade. Segundo esta concepção, saber significa poder participar de diferentes discursos e, para isso, é necessário possuir uma cultura básica nos diversos campos do saber disciplinar. Ou seja, o conhecimento escolar, que aqui se confunde com o científico, dá acesso à participação do sujeito em diferentes setores da vida social e, portanto, quanto mais se sabe, maior a liberdade de participação do sujeito. O saber está associado a um “ser crítico” que, para Ana Lúcia, não é aquele que aponta para transformações sociais. É o “ser crítico” que faz o cidadão não se deixar levar pela mídia, pelos meios de comunicação, pelos discursos políticos. Ana Lúcia identifica estes como os elementos manipuladores e opressores na sociedade em que vivemos e, nesse contexto, a escola pode desempenhar um papel libertador se for capaz de formar sujeitos capazes de perceber essa manipulação/opressão.

Outro princípio importante poderia ser expresso na frase “a cada um a sua parte, na medida do seu esforço”. Ana Lúcia valoriza muito a capacidade das pessoas se esforçarem, atingirem objetivos por seus próprios méritos, sem usarem meios desonestos, sem se aproveitarem de outras pessoas, sem burlarem os dispositivos legais etc. A este princípio associam-se valores como o esforço, a dedicação, a perseverança e a honestidade.

Esses princípios, de certa maneira, também fundamentam a concepção de Ana Lúcia sobre como se aprende e, conseqüentemente, como se ensina na escola e se traduzem numa série de regras em sala de aula. Aprender significa ouvir atentamente o que diz o professor; ler atentamente os textos em sala de aula; ler atentamente os textos em casa e fazer atentamente os exercícios que são recomendados pelo professor. Aprender é uma alegria, é uma satisfação porque conduz a uma maior liberdade, mas exige o esforço e a perseverança. Por isso, para Ana Lúcia os alunos não podem estar à vontade em sala de aula, em termos dos seus interesses, das suas atividades e nem da sua postura corporal. E, por isso, ela entende que o seu papel é controlá-los o tempo todo: as atividades que estão fazendo, as conversas que estão tendo, a maneira como

estão sentados em suas carteiras etc. O objetivo que ela tem com isso é garantir uma concentração que ela considera fundamental para que eles possam aprender.

Além deste controle, é papel do professor apresentar o conteúdo em todo o seu rigor e a partir da sua estrutura interna, ainda que ele deva adequar a linguagem ao nível de compreensão dos alunos. Os conteúdos, por si sós, têm sentido e estão vinculados à vida dos alunos. As perguntas servem para avaliar o aluno, saber o que ele sabe e o que ele não sabe; em outras palavras, para conhecer o quão próximas ou distantes estão as suas ideias das científicas.

Poder-se-ia dizer que estes elementos (princípios e regras), entendidos como as unidades narrativas que foi possível construir ao longo da pesquisa, apontam para um quadro que caracteriza uma filosofia pessoal de Ana Lúcia com relação à função da escola e do ensino de Ciências quando se pensa na formação para a cidadania.

Ela tem uma concepção de escola como um lugar que deve fortalecer o homem não só na sua capacidade intelectual mas no seu caráter, na sua moralidade. A escola deve ser capaz de formar sujeitos que dominem os conhecimentos científicos e de fortalecer a hombridade, a capacidade de perseverar, de buscar a superação, de definir um propósito de vida digno. Nesse contexto, ensinar Ciências com vistas à formação do cidadão se confunde com o objetivo, mesmo, da própria escola, pois o cidadão é o sujeito moral e produtivamente inserido na sociedade e essa inserção só é possível mediante o domínio de um corpo de conhecimentos válidos, que são os conhecimentos científicos e de uma moralidade que se fundamenta no esforço individual. Dentro desta concepção de ensino e de aprendizagem, Ana Lúcia considera fundamental que os alunos sejam capazes de superar seus contextos de vida e que as famílias colaborem com o trabalho da escola a partir destes mesmos princípios. Assim é que Ana Lúcia se refere às dezenove horas durante as quais seus alunos estão sob a responsabilidade dos pais. Estes deveriam exigir/cobrar dos filhos resultados na escola, deveriam tratá-los em um regime que ela chama de “liberdade vigiada”. Na visão de Ana Lúcia, a função da escola não se realiza se os pais/as famílias não forem capazes de corresponder às expectativas que a escola tem, ou deveria ter, sobre os alunos. Expectativas que recaem sobre os valores do esforço, da dedicação, da perseverança, do compromisso etc.

Desta maneira, é possível aproximar o conhecimento pessoal prático de Ana Lúcia das ideias/concepção de cidadania moderna, segundo a qual todos os homens são iguais e têm as mesmas oportunidades, bastando que cada um, individualmente, saiba aproveitá-las. O estado existe para garantir estas oportunidades e, se isso não ocorre, é

em função de uma deficiência do estado que, na visão de Ana Lúcia sobre a situação brasileira, é corrupto e, portanto, incapaz de garantir essa igualdade de oportunidades, como discutiremos mais adiante. A escola, dentro desta sociedade, tem o papel de universalizar um tipo de conhecimento que é aquele que deve mediar as relações entre os cidadãos (o conhecimento que vem da razão). Na visão de Ana Lúcia, o domínio destes conhecimentos é capaz de libertar os homens, garantir uma inserção social produtiva e uma sociedade equilibrada. Apesar disso, Ana Lúcia reconhece - embora talvez em nível sintomático - os limites impostos à inserção sócio-econômica pelo sistema produtivo. Portanto, é possível afirmar que a concepção de Ana Lúcia sobre a educação para a cidadania se aproxima, em muitos pontos, da ideia moderna que garantiu, ao longo dos séculos XIX e XX, a manutenção dos vínculos sociais entre os membros de uma nação, ou seja, a ideia de que a lei e a escola tornam todos os cidadãos iguais a despeito das suas diferenças socioeconômicas.

Delineado, em linhas gerais, o conhecimento pessoal prático de Ana Lúcia, como podemos compreendê-lo à luz da paisagem do seu conhecimento profissional? Pretendo aqui demonstrar como a articulação entre o conhecimento pessoal prático e a paisagem contribui para que Ana Lúcia não se reconheça e nem aos seus princípios na história sagrada do ensino de Ciências para a cidadania e para que recrudesça a sua resistência a ele. Apesar dos pontos de correspondência entre as histórias secretas de Ana Lúcia e o discurso da educação para a cidadania, parece que essa articulação contribui mais para a cristalização das práticas do que para sua transformação.

Para iniciar essa discussão, é importante ampliar um pouco a narrativa de Ana Lúcia e apresentar dois traços importantes da sua pessoa. Eu escolho falar destes traços partindo das imagens empregadas por ela para referir-se a si mesma: “como eu sou azeda” e “eu sou extremamente cartesiana”. Ao “ser azeda” Ana Lúcia relaciona um traço da sua personalidade que é o de ser extremamente crítica de si mesma e dos demais e, conseqüentemente, exigente e dura consigo mesma e com os outros. É dura no sentido da rigorosidade moral e da competência técnica. Ela sofre se percebe que não está fazendo algo bem, se não é uma boa aluna, uma boa mãe, uma boa profissional, uma boa pessoa.

A outra imagem corresponde a uma compreensão de Ana Lúcia sobre a relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da docência. Para ela, assim como os alunos, pelo fato de dominarem conhecimentos em ciências, têm condições de aplicá-los na vida diária, os professores, munidos de conhecimentos

objetivos, deveriam ter condições de aplicá-los na sua prática profissional. Quando estes conhecimentos não permitem essa aplicação, não conduzem aos resultados esperados, isso é porque eles não são conhecimentos válidos. É assim que Ana Lúcia qualifica os conhecimentos pedagógicos como pouco objetivos, como “delírios pseudo-pedagógicos”. Eles não contribuem com a prática em sala de aula porque eles têm pouca ou nenhuma relação com aquilo que é vivenciado pelo professor no cotidiano do seu trabalho. A falta de resultados objetivos a que Ana Lúcia se refere quando critica estes conhecimentos não tem a ver com os contextos do ensino e da aprendizagem escolares mas com a qualidade, mesmo, destes conhecimentos, que não estão construídos em bases sólidas, científicas, objetivas.

No contexto da sua paisagem de conhecimento profissional, estes elementos predis põem Ana Lúcia a uma defesa contra a retórica educacional e contra o sistema de ensino, portador desta retórica.

Em que consiste, mais precisamente, a retórica educacional para o ensino de ciências que é criticada por Ana Lúcia? Como ela a percebe, a apreende? Em que medida ela se distingue da sua filosofia pessoal? Que dilemas esse conflito traz para Ana Lúcia como docente?

É possível identificar alguns elementos que Ana Lúcia relaciona a esse discurso: a) crítica à aprendizagem dos conteúdos científicos; b) crítica aos valores do esforço e do compromisso; c) defesa da necessidade de trabalhar na realidade do aluno; d) defesa da necessidade de fazer atividades práticas com os alunos.

Assim, ela vai se referir a esse discurso nos seguintes termos: os alunos devem sair da escola felizes e, por isso, não devem ser obrigados a aprender, pois isso supor-lhes-ia demasiado esforço, com o qual estariam eles infelizes. Em lugar de aprender os conteúdos de Ciências, os alunos deveriam ter atividades mais práticas, que lhes fossem mais atrativas, e baseadas em conteúdos que lhes fossem familiares.

Esse discurso, quando comparado ao conhecimento pessoal prático de Ana Lúcia, é imoral, é aquilo que ela chama de “crime” que está sendo cometido contra as crianças e os adolescentes. Ou seja, enquanto ela pretende formar cidadãos que dominem um corpo de conhecimentos científicos, sejam capazes de assumir compromissos pessoais e profissionais e sejam críticos diante dos acontecimentos, a retórica educacional, por sua vez, contribui para a formação de pessoas incapazes de participar produtivamente da vida em sociedade.

Por isso, Ana Lúcia responsabiliza o sistema de ensino pelo fracasso da instituição escolar. Ana Lúcia sente-se numa paisagem em que o sistema todo está contra ela. Ela se sente numa paisagem em que tudo está montado para que nada dê certo, independente do que ela faça. Ela é uma professora que nunca falta, ela sempre prepara as aulas, ela está sempre lendo, se atualizando nos conteúdos, ela sempre é a primeira professora a sair da sala dos professores quando soa o sinal da aula, ela corrige os trabalhos dos alunos com muita atenção, observando, inclusive, os erros de escrita dos alunos, ela é atenta a comportamentos dos alunos que podem estar lhes prejudicando etc. Enfim, ela não é uma professora relapsa ou que lida com a docência apenas como cumprimento de obrigações trabalhistas mínimas. Mas, ela percebe que as coisas não vão bem no seu trabalho, ela não consegue “chegar lá com os alunos”, apesar de todos os seus esforços.

Ana Lúcia vê a retórica educacional como imoral, elaborada por pessoas que têm pouco contato e pouco compromisso com a escola. Como ela mesma se refere, por aquelas pessoas oriundas da academia, que estão “no cafezinho e no ar condicionado” das salas nas quais assumiram cargos públicos e que parecem não saber o que, de fato, ocorre na sala de aula. Essa retórica educacional é um discurso apropriado pelo poder público apenas com objetivos políticos. É no contexto da luta pelo poder político que Ana Lúcia inscreve essa retórica e, por isso, ela é uma história contada por pessoas que estão em busca de promoção pessoal e não de qualidade do ensino público.

Essa narrativa está repleta de referências à classe política como corrupta, desinteressada dos problemas da população e apenas ocupada com seus interesses pessoais, com a disputa pelo poder. E Ana Lúcia não faz nenhuma referência a partidos políticos específicos, dirige as suas críticas a todos os políticos, sem nenhuma exceção. Para ela, a natureza da prática política é imoral. Ela demonstra desprezo pelas instituições políticas que, na sua visão, são incapazes de resolver os problemas da nação, os problemas que se referem ao interesse geral.

Com essa crítica ao sistema e à retórica educacional, Ana Lúcia poupa-se de um sofrimento que lhe adviria se considerasse a si mesma a responsável pelo insucesso do seu trabalho. Este sentimento está bastante evidente quando ela se refere a um dos cursos de capacitação de que participou, dizendo “se isso aí era para eu ficar com peso na consciência, eu não vou ficar, não”.

Assim, Ana Lúcia opõe-se fortemente à retórica educacional, à história sagrada, e seu grande dilema com relação a ela não é, portanto, como colocá-la em prática mas, sim, como não corresponder a ela.

Essa defesa, que tem uma origem em elementos do seu conhecimento pessoal prático, exacerba-se num contexto em que as histórias sagradas não são discutidas e não há espaços para contar as histórias secretas.

Nesse movimento de oposição à retórica educacional, Ana Lúcia cria histórias de fachada. É nesse contexto que parece haver acontecido, ao longo do tempo, uma homogeneização dos métodos de ensino de Ana Lúcia. Se, antes, ela era mais dinâmica nos métodos, diversificava, construía materiais etc., agora ela se limita a seguir o livro didático. Isso corresponde a uma expectativa que a escola tem e da qual ela se sente cobrada e isso lhe simplifica a vida, uma vez que não vale a pena insistir em novos métodos uma vez que o problema não reside neles. Isso constitui uma história de fachada na qual os maus resultados de aprendizagem dos alunos se justificam pelo seu próprio desinteresse e pelas condições que o sistema cria para que, a despeito deste desinteresse, eles sejam aprovados. Ou seja, não são ela nem seus métodos de ensino que justificam essa história de fracasso, mas, sim, os alunos e a administração do sistema de ensino.

Essa história de fachada tem duas consequências importantes em termos do seu conhecimento pessoal prático. A primeira delas é que isso dificulta uma auto-análise por parte de Ana Lúcia. Aqui é importante pontuar que ela é capaz de reconhecer que há falhas em sua atuação como profissional, embora ela não saiba dizer quais são elas, não saiba identificá-las, nomeá-las, explicá-las. Nos momentos da pesquisa em que ela foi defrontada com seus métodos de ensino, com suas interações na sala de aula com os alunos, com os conteúdos de ensino, ela admitiu a necessidade de mudanças, ainda que não soubesse bem quais, e alguma fragilidade em certos conteúdos. Ana Lúcia não se demonstrou absolutamente convicta da sua competência profissional. Mas, a sua exigência consigo mesma e a ausência de espaços para viver as histórias secretas dificultam compreender e nomear as deficiências que são, por ela, apenas intuídas.

Aqui é importante fazer outra observação para não incorrer em uma interpretação equivocada do que estou chamando de história de fachada vivida e contada por Ana Lúcia. Não estou afirmando que a história do sistema contada por Ana Lúcia seja uma história inventada, criada por ela para esconder as suas próprias lacunas profissionais. Essa história tem correspondência com os eventos que são vividos por ela

como professora e como pessoa. Ela é uma história de fachada apenas na medida em que é uma história na qual Ana Lúcia é um personagem que sabe o que faz, é um personagem competente.

A outra consequência importante é que esta história de fachada a impede de conhecer mais profundamente esse discurso que ela critica, uma vez que a sua análise sobre ele advém simplesmente daquilo que o conduíte faz chegar até ela. Como a história sagrada é irrefletida, não é dialogada, Ana Lúcia nem sequer sabe que muitos dos princípios desta história são coerentes com a história que ela gostaria de viver. Ana Lúcia não sabe que muitas das coisas que ela defende como professora são as mesmas defendidas por autores que ela critica, sem conhecer, como, por exemplo, quando ela se refere à universalização do conhecimento científico, a não restringir o aluno à sua realidade, à necessidade de enxugar o conteúdo etc. O conduíte cria, para Ana Lúcia, uma noção de que competência se opõe a conteúdo; que trabalhar a partir da realidade do aluno é restringi-lo a sua realidade; que pensar se opõe a aprender conhecimentos científicos; que atividades de ensino se confundem com objetivos de ensino etc.

Assim, a paisagem do conhecimento profissional, que deveria atuar no sentido de uma transformação do conhecimento pessoal prático, atua na sua cristalização, em um contexto escolar em que não há espaço para tentar significar as histórias sagradas à luz da experiência.

7.2 Recontando a história de Fernanda

Ao recontar a história de Fernanda, pretendo demonstrar como a paisagem do seu conhecimento profissional coloca em conflito uma história secreta sobre ensinar ciências com vistas à formação para a cidadania e as formas de gestão do comportamento dos alunos valorizadas pela escola. Pretendo, também, demonstrar como esse conflito conduz a um isolamento de Fernanda que a faz buscar outros espaços na paisagem para viver as suas histórias secretas.

Para compreender a história secreta de Fernanda sobre ensinar ciências para formar o cidadão, é preciso recorrer a um esboço do seu conhecimento pessoal prático. Na narrativa de Fernanda é possível depreender um conjunto de princípios e regras que parecem configurar a sua filosofia pessoal a esse respeito.

Começando pelas regras que parecem orientar a prática de Fernanda, é possível destacar o “dar sentido ao conteúdo” e o “ouvir atentamente os alunos”. Quando prepara

as aulas, Fernanda procura conectar o conteúdo a algo que possa ser da vivência dos alunos, algo de seu cotidiano, e principalmente aos objetos midiáticos. Ela usa o livro didático, mas não como quem segue um manual de procedimentos. O livro é um dos materiais, é um apoio, não é a essência do que vai ser ensinado. Ela avalia as abordagens mais adequadas, a profundidade dos temas, a pertinência das atividades propostas etc. Na interação na sala de aula, procura considerar aquilo que os alunos trazem, fazendo relações com aquilo que estão aprendendo e fazendo com eles atividades que lhes sejam mais interessantes.

Fernanda procura sempre ouvir os alunos: os ouve para ensinar os conteúdos de ciências, os ouve em troca de que a ouçam, os ouve inclusive quando eles têm um comportamento considerado inadequado e ela tem de lhes chamar a atenção. A sala de aula não é um lugar onde só têm espaço determinados conteúdos e determinados comportamentos. Fernanda compreende as origens e até tolera, em certa medida, os comportamentos dos alunos que normalmente são associados à indisciplina: a conversa, a movimentação física, as interrupções etc. Fernanda não procura coagir os alunos a que participem das atividades escolares. Ela procura fazer isso tentando chamar a sua atenção para o conteúdo em questão e tentando estimular uma relação de escuta recíproca.

Essas regras têm a ver com a própria maneira de Fernanda ser. Ela não é autoritária, ela é mais propensa ao diálogo, à negociação; ela se abre para aprender, ela reconhece falhas; ela acha que o importante é o movimento de ir ao encontro dos objetivos e analisar o caminho percorrido, que o que define a aprendizagem é uma motivação interna para aprender etc. E por isso ela procura sempre destacar o porquê de cada método que usa, avaliar o que deu e o que não deu certo, adaptar, modificar, flexibilizar, etc.

Pode-se dizer que estas regras apontam para princípios como “ser crítico com relação aos fenômenos científico-tecnológicos é saber explicá-los à luz dos conhecimentos científicos”, “os alunos aprendem se houver uma motivação intrínseca para aprender”, “a motivação é também papel do professor”, “a coerção não leva à aprendizagem” e “é preciso primeiro construir uma boa relação humana com os alunos”, “a aprendizagem é um processo individual de atribuição de significados”.

Esses princípios constituem uma espécie de filosofia pessoal sobre o ensino de Ciências com vistas à formação para a cidadania que poderia ser expressa nos seguintes termos: ensinar Ciências para a formação do cidadão significa torná-lo capaz de

compreender os fenômenos científico-tecnológicos, sobretudo aqueles que são objetos midiáticos, desde um ponto de vista propiciado pelos conhecimentos científicos. Para que isso ocorra, o professor deve oferecer as condições para que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e os objetos do cotidiano/midiáticos; estas condições incluem dar sentido aos conteúdos escolares no contexto dos objetos em estudo e um clima em sala de aula aberto ao diálogo em torno destes objetos.

Essa concepção da educação científica para a formação cidadã parece aproximar-se da que é defendida pela abordagem CTS na medida em que considera a necessidade de articular os conhecimentos científicos aos produtos científico-tecnológicos e aos fenômenos naturais e tecnológicos com que convivem os alunos ou aos quais eles tenham eventualmente acesso.

É possível afirmar, portanto, que Fernanda é uma professora que corresponde, em certa medida, ao ideal da retórica educativa atual sobre o ensino de Ciências com vistas à formação para a cidadania, pois ela procura realizar uma gestão pedagógica mais democrática em sala de aula e procura colocar no centro do seu trabalho o sentido do conteúdo para a vida de seus alunos. Não é um ensino pensado a partir do conteúdo em si mesmo, mas a partir do que ele pode significar para o aluno e intermediado por uma relação professor-aluno que procura pautar-se no diálogo. Em outras palavras, ela procura exercer um modelo de ensino que, em muitos aspectos, se aproxima da história sagrada.

Vejamos, agora, como essa filosofia pessoal sobre o ensino de ciências para a cidadania gera dilemas para Fernanda que não são os de seus colegas, que estão mais preocupados com a questão do comportamento dos alunos. Nesta paisagem, desenha-se um contexto em que os parâmetros que definem a competência profissional estão mais atrelados ao manter os alunos em silêncio do que ao ensinar de forma significativa.

A escola valoriza um tipo de relação com os alunos que se baseia no controle. Parte-se do princípio de que os alunos são desinteressados, preguiçosos, estão prontos a burlar todas as regras e, por isso, o importante, na escola, é mantê-los nos lugares certos nas horas certas e com os comportamentos considerados adequados. Mais do que isso, essa história que é compartilhada tacitamente entre os professores considera que os resultados de aprendizagem dos alunos estão muito mais relacionados a seus próprios comportamentos e desinteresse que aos métodos e materiais de ensino.

Esse tipo de relação com os alunos que é valorizada pela escola entra em choque com a história vivida pela Fernanda na sala de aula. Ela se opõe a esse tipo de

tratamento dispensado aos alunos. E aqui, há, portanto, um choque entre uma prática de ensino que está tentando se aproximar da história sagrada (a prática de Fernanda) e outra, compartilhada tacitamente pelo coletivo da escola, que constitui uma história secreta de tratamento dispensado aos alunos

Esse choque coloca a Fernanda no lado oposto ao dos colegas. Se ela está interessada em discutir porque os alunos não se interessam por tudo o que diga respeito à escola, porque eles se comportam de tal ou qual maneira, porque a escola não é interessante, o que poderia ser feito etc. isso é porque ela tem esse problema, ela não consegue controlar a disciplina dos alunos. Ou seja, o problema é dela, não é dos outros. Ela é que é muito boazinha, muito “mãe” dos alunos e não deveria ser assim.

A preocupação da escola, como coletivo, não é a questão dos métodos de ensino, não é a questão da aprendizagem dos alunos e, sim, da administração dos problemas de comportamento. Por isso, qualquer discussão que a Fernanda tente colocar está fora de contexto porque, se os alunos não querem mesmo aprender, ocupar-se com os métodos de ensino e com os conteúdos soa como uma perda de tempo para o coletivo da escola.

Essa reação do coletivo é, de certa maneira, uma auto-proteção: ao evitar falar sobre os métodos, responsabilizando apenas os alunos pelos resultados de aprendizagem, os professores se protegem das críticas que lhes são dirigidas com respeito a estes resultados.

Esse choque sinaliza um importante dilema vivido por Fernanda que não é apenas a sua relação com os colegas, mas é o dilema entre a gestão democrática da aprendizagem e o controle de disciplina dos alunos. Aprender significativamente, para Fernanda, significa aprender a partir de uma motivação interna, de uma curiosidade, de um interesse genuíno pelo conhecimento (“o que move o mundo são as perguntas, não são as respostas”). O que significa que não se aprende pelo simples fato de estar sentado na carteira, em silêncio, ou executando mecanicamente atividades definidas pelo professor. Essa concepção implica que Fernanda tem que motivar os alunos, criar o motivo, despertar a curiosidade, o interesse, pois eles não vêm prontos nos adolescentes e tampouco vêm pelo simples controle do comportamento. Isso significa que essa concepção da relação ensino-aprendizagem é incompatível com as formas de gestão de sala consagradas pela escola. Em outras palavras, Fernanda tenta colocar em prática uma concepção que poderíamos chamar de progressista com relação ao processo ensino-aprendizagem em uma escola que mantém as velhas formas de tratamento dos alunos.

Como esse dilema não é compartilhado pelos demais professores, Fernanda sente-se, assim, um personagem isolado no cenário da escola, embora mantenha relações cordiais com toda a equipe da escola. Ela sente a ausência de espaços de diálogo e isso a faz buscar outros lugares, mais seguros, para viver as suas histórias secretas como é a relação com os estagiários do curso de Ciências Biológicas da universidade ou do PIBID. Estas relações constituem lugares seguros, ou pelo menos mais seguros que a escola, para Fernanda partilhar as suas angústias e dificuldades, que ela identifica com as dos estagiários.

É no contexto destes espaços que alguns questionamentos, que parecem inverossímeis na escola, têm lugar:

Acho que o nosso foco deveria ser outro: por que os alunos não se interessam por nada que venha da escola? Acho que isso é um dado...não é uma questão de ir fazendo, fazendo e fazendo atividades...

Neste episódio, embora Fernanda ainda não tenha chegado à conclusão de que o teatro no sábado não foi interessante porque sequer a comunidade foi consultada sobre o que ela queria, a sua reflexão dentro do projeto permitiu que ela mudasse o foco da análise e passasse a problematizar a ausência dos alunos e da comunidade em outros termos que vão além do discurso compartilhado tacitamente e que qualifica os alunos e a comunidade como “desinteressados”. Ou seja, a não participação dos alunos/da comunidade deixa de ser enfocada como algo que *a priori* deveria existir para que a escola pudesse realizar o seu trabalho educativo e passa a ser algo enfrentado como problema a ser construído e enfrentado.

Desta forma, a história de Fernanda aponta como a escola, enquanto paisagem do seu conhecimento profissional, atua no sentido de dificultar a significação da história sagrada. Os dilemas vividos por Fernanda ao tentar ensinar ciências de forma a que os seus alunos possam ter uma visão mais compreensiva dos fenômenos naturais e dos processos científico-tecnológicos - que são dilemas relativos ao ensino - não são os da escola e, portanto, para eles não há espaço para discussão e reflexão.

Nesta paisagem, a escola, como instituição, parece muito mais resistente à mudança do que os seus professores que, via de regra, são considerados a pedra-de-toque da reforma no ensino.

8 Moral da história

Neste capítulo, tento sistematizar algumas ideias relativas ao ensino de ciências e a educação para a cidadania que me parecem plausíveis, verossímeis e transferíveis - usando os critérios sugeridos por Clandinin e Connelly (1990) - a partir das histórias relatadas por estas professoras.

Primeiramente, gostaria de retomar algumas características da pesquisa narrativa, enquanto metodologia de pesquisa, para, em seguida tentar localizar possíveis contribuições deste trabalho.

A pesquisa narrativa tem seu foco voltado para o experiencial e não para o conceitual. Isso significa que ao invés de tentar descrever e analisar as práticas a partir de categorias teóricas, trata-se de compreendê-las como experiência vivida. E, como experiência, trata-se de buscar, nela, o gérmen de novas experiências.

Tomado desde outras perspectivas teórico-metodológicas, o ensino de ciências para a cidadania pode ser visto, isoladamente, como as concepções dos professores (o discurso), as práticas, a coerência entre discurso e prática, as condições macrossociais sob as quais se dão discursos e práticas (o sistema de ensino, a sociedade, o sistema sócio-econômico), as prescrições curriculares etc.

No entanto, quando tomado desde uma perspectiva narrativa, o que se busca é uma visão experiencial que, por isso, é mais global e permite compreender como o professor se move entre pessoas, eventos e lugares que vão definir uma maneira muito particular de educar para a cidadania. Em outras palavras, não se trata isoladamente das concepções, nem das práticas, nem da coerência entre os discursos e as práticas e nem das condições/características contextuais. O foco narrativo busca evidenciar os conflitos vividos pelos professores ao viverem as suas histórias, nas quais discursos, práticas, contextos e concepções estão em jogo em complexa relação.

Outra consideração importante sobre a pesquisa narrativa refere-se a seus critérios de cientificidade. Clandinin e Connelly (1990) sugerem critérios como a clareza, a verossimilitude e a transferibilidade. Quero deter-me, sobretudo, neste último critério. Lincoln e Guba (1989) *apud* Clandinin e Connelly (1990) sugerem este critério para as Ciências Humanas em lugar da ideia de generalização. Não se trata de buscar, na investigação, os aspectos que podem ser considerados generalizáveis, em um contexto de pesquisa que trabalha com um número reduzido de casos e com dados qualitativos. Trata-se de buscar identificar aqueles elementos que são transferíveis a

outros contextos, lugares, pessoas, situações etc. Assim, considero que ao tentar finalizar uma pesquisa narrativa, deve-se buscar considerar aqueles elementos que sejam transferíveis e que possam contribuir, no âmbito da prática e no âmbito da pesquisa, com a temática sobre a qual ela se volta.

Como as histórias contadas por estas duas professoras de ciências podem nos ensinar, enquanto formadores e pesquisadores do ensino de ciências e enquanto educadores preocupados com as mudanças na escola e com a transformação de um modelo social que é injusto e opressor?

Aqui, vou citar um trecho de Connelly et al (1997) que considero fundamental para compreender a contribuição da pesquisa narrativa no que respeita às mudanças educacionais.

Teachers do make a difference. They do know their situations. They are not mere screens who translate other's intentions and ideologies into practice. Teacher's knowledge is an essential component in improving educational practice. Those concerned with improving education need to be concerned not only with what it is they wish to happen in learning but also with teacher's knowledge and the professional knowledge landscapes in with teachers work (CONNELLY et al, 1997, p. 674)

Ou seja, além de sabermos quais os modelos de sociedade e de escola que desejamos, e neles qual o modelo de cidadania e educação para a cidadania, precisamos conhecer o que acontece dentro das escolas; precisamos conhecer o que sabem os professores e professoras sobre isso; precisamos conhecer as paisagens nas quais se movem estes profissionais. Para, nesses conhecimentos e nessas paisagens, identificar os movimentos de mudança e os de resistência, para trazê-los à luz, para falar sobre eles e para potencializar os que considerarmos mais pertinentes.

Gostaria de discutir aqui dois aspectos que considero fundamentais a partir das histórias contadas por estas professoras. O primeiro é a visão mais complexa e menos maniqueísta da prática docente que a pesquisa narrativa nos proporciona e, o segundo, é o papel que a paisagem do conhecimento profissional desempenha nos dilemas vividos pelas professoras. A seguir, vou apresentar algumas ideias a respeito de cada um destes aspectos.

Por que perspectiva narrativa nos abre uma possibilidade menos maniqueísta de pensar sobre a temática da educação para a cidadania? Porque mais próxima da vida mesma, na qual a coerência pode ser um ideal mas nunca é algo dado e acabado. E, assim, nos abre a possibilidade de ver os professores e as suas práticas fora dos rótulos

que criamos: as boas e as más, as libertadoras e as opressoras, as modernas e as retrógradas, as conservadoras e as transformadoras etc. Nos permite vislumbrar as possibilidades de mudanças e os movimentos de permanência. Nas histórias contadas por estas professoras, vemos que convivem práticas revolucionárias e reacionárias; discursos libertadores e opressores; uma escola do passado, uma escola do presente e uma escola do futuro.

Quando ouvimos, contamos e recontamos as histórias destas duas professoras de ciências, percebemos que nenhuma delas corresponde idealmente a um modelo de educação para a cidadania, seja qual deles considerarmos. O que percebemos é que estas professoras se movem. O que percebemos é um movimento.

Ana Lúcia é uma professora imbuída de ideias muito revolucionários. Ela acredita, por exemplo, que a cidadania só é possível na medida em que os homens estiverem inseridos dentro de um mundo ilustrado, o mundo das letras, do conhecimento. Ela não é uma professora que desacredita das possibilidades de desenvolvimento intelectual dos seus alunos; ela insiste que deles deve ser exigido muito porque eles têm capacidade de responder a essa exigência. Ela vai nos dizer, inclusive, que a escola sequer tem possibilitado aos alunos conhecerem os seus limites, saberem até onde eles podem chegar. Ela é a professora que vislumbra na escola um espaço formativo para os pais e a comunidade. É a professora que quer acreditar na escola pública, na “coisa” pública. Ao mesmo tempo, ela é a professora que transmite, que transfere um conhecimento cheio de significado que está nos livros para as mentes dos seus alunos, que controla os seus comportamentos, que lhes deixa poucos espaços para se expressarem, para pensarem. É a professora que vê as famílias como descomprometidas com a educação dos filhos; que resiste às mudanças, à retórica educacional e que parece apegada a um modelo de escola do passado.

Fernanda, por sua vez, é a professora que procura ouvir os seus alunos, procura dar sentido ao conteúdo que lhes ensina, gostaria que eles fossem capazes de interpretar, com senso crítico, os objetos sociomidiáticos que dizem respeito à ciência. É a professora que se abre à retórica educativa atual, que procura considerá-la, ponderá-la no contexto da sua prática. Que identifica as suas dificuldades e limitações, reconhecendo que nem sempre tem conhecimentos suficientes para significar os conteúdos que ensina na realidade dos seus alunos. É, ainda, a professora que ousa tomar como questão, como problema, algo que a escola toma como obstáculo ao seu trabalho: por que os alunos não se interessam pela escola? E, ao mesmo tempo, é a

professora que não compreende os sonhos dos pais para a escola de seus filhos, que também os vê como pouco comprometidos com a educação dos filhos, que não deseja ver a sua filha matriculada na escola pública.

Ou seja, o que nós vemos/ouvimos/lemos nas histórias contadas por estas professoras nem é a história da transformação social a partir da escola e nem a história da mera reprodução e manutenção do *status quo*. O que nós percebemos é um movimento que vai de um extremo ao outro, em meio a um cenário que potencializa certas práticas e, outras, não, em diferentes momentos e em função dos diferentes tempos, espaços e personagens de uma paisagem que não é estável.

Há momentos em que é possível sonhar e fazer uma outra escola, na qual os pais não sejam chamados apenas para ouvir sobre o mau comportamento dos filhos; na qual se possa tratar os alunos com respeito, com humanidade, com diálogo; na qual se possa pensar na educação para a cidadania em termos do desenvolvimento de uma autonomia intelectual, pelo domínio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que são uma exigência para uma inserção mais crítica no mundo social e produtivo; e na qual se possa pensar que ela, como instituição, tem que problematizar a questão do desinteresse dos alunos e não mais, como no passado, tomá-la como condição de saída para a realização do seu trabalho.

E há, igualmente, momentos em que a escola se apega a um modelo do passado, de uma cidadania pensada apenas em termos de inserção dentro da lógica de produção capitalista. A escola da fila, da ordem, do grito, dos horários e espaços restritos para aprender; a escola que vê a atuação das famílias como obstáculos ao seu trabalho civilizatório; a escola que se concebe aberta à comunidade apenas eventualmente e como um simples espaço de lazer e de convivência, não como um espaço de educação ao longo da vida; uma escola que não tem espaços para o diálogo, nem entre os professores e nem entre estes e os alunos, uma escola que não se pensa a si mesma e no seu papel na contemporaneidade.

Assim, penso que as histórias vividas e contadas por essas professoras mostram o quão limitante pode ser tentar compreender a prática docente a partir de visões externas. Tomando a história de Ana Lúcia, é difícil concebê-la, desde uma visão externa, como uma professora preocupada com a transformação da sociedade. O que se apreende, de imediato, é a prática da ordem e do controle, vinculada a uma noção de cidadania que concebe cada qual em seu devido lugar na ordem econômico-produtiva. É apenas no contar e recontar das suas histórias que é possível perceber como a sua

experiência é gérmen de uma outra concepção de cidadania, segundo a qual os homens são mais livres quanto mais críticos e mais críticos quanto mais donos de seu saber.

Da mesma maneira é possível pensar na história de Fernanda. A sua prática pedagógica, mais democrática que a de Ana Lúcia e, por isso, mais progressista, mais próxima de uma concepção de educação para a cidadania como formadora de sujeitos autônomos e críticos, está, por sua vez, fundamentada em princípios muito próximos aos de Ana Lúcia: formação para a inserção dentro de uma lógica produtiva que está posta e que, de certa maneira, é até contraditória àquilo que Fernanda pretende desenvolver em seus alunos a partir da forma como os trata.

O que quero evidenciar aqui não são nem contradições – até porque a própria experiência humana pode ser definida a partir da contradição e, portanto, é intrínseca a ela - nem incoerências e, muito menos, uma crítica às concepções pessoais das professoras. O que pretendo destacar com esses comentários é o quanto pode ser artificialo analisar as práticas pedagógicas apenas a partir de elementos externos. Penso que os dados deste trabalho apontam a necessidade de olhar a prática de perto, de dentro, e não se ater apenas a currículos, a conteúdos de ensino, a concepções, a estratégias de ensino, rotulando-os. O ensino de ciências e educação para a cidadania devem ser tratados a partir de sua complexidade e dentro da sua complexidade, como prática humana.

Nesse movimento, o que as histórias também nos revelam é o papel que desempenha a paisagem do conhecimento profissional destas professoras na experiência de seus dilemas.

Tomando como centro de nossa análise os dilemas vividos por essas professoras, poderíamos expressá-los nos seguintes termos: o dilema de Ana Lúcia é não identificar na história sagrada os princípios morais que a orientam pessoalmente e, o de Fernanda, é sentir que, ao tentar viver a história sagrada, a sua competência profissional é questionada. No primeiro caso, a paisagem atua no sentido de não permitir à professora conhecer e significar a história sagrada e, neste contexto, ela ocupa o lugar de um personagem que é resistente às mudanças. No segundo caso, a paisagem produz uma imagem de competência profissional que entra em conflito com a história sagrada e, neste contexto, produz um personagem que se sente incompetente. Ou seja, ainda que estas professoras possuam um conhecimento pessoal prático que as diferencia com relação à correspondência ou não à história sagrada, a paisagem cria, para ambas, um dilema que se intensifica na medida em que não há espaços na escola para que elas

possam compartilhar estas histórias. Parece haver um discurso na paisagem de Fernanda que lhe diz que os problemas de comportamento dos seus alunos são apenas dela e, por isso, se ela não consegue com eles melhores resultados isso é fruto da sua própria incompetência para lidar com os alunos. Do mesmo modo, para Ana Lúcia, parece haver um discurso na paisagem que a condena como uma professora retrógrada e resistente.

Obviamente que estes dilemas têm a ver com o conhecimento pessoal de cada uma delas, mas contextualizados na paisagem. E se outras fossem essas paisagens? E se Ana Lúcia tivesse oportunidades de compartilhar as suas histórias secretas? E se seus questionamentos a respeito de certas ideias e autores presentes nas histórias sagradas pudessem ser, por ela, melhor conhecidos e significados, à luz da sua prática e da sua moral? E se Fernanda pudesse enfrentar a questão que a angustia com seus colegas? Se ela pudesse externar as ideias que tem a respeito da forma de tratamento dos alunos na escola? Talvez, as histórias pudessem ser outras.

Assim, penso que fica evidente como a história sagrada é significada pela prática dos professores e, particularmente, pelo contexto da paisagem profissional. Quando se investigam concepções, currículos e práticas, isoladamente, a paisagem tem um papel secundário ou, no mínimo, pontual. Pode tratar-se, por exemplo, de compreender como um curso de formação contribuiu com uma prática pedagógica ou como uma diretriz do sistema de ensino foi compreendida e implementada em uma escola ou em uma sala de aula. Mas, na pesquisa narrativa, a paisagem define como as coisas são percebidas, sentidas, praticadas, contadas. A paisagem revela quem são os personagens, quais são os eventos significativos e como eles se relacionam.. Nesta investigação, percebemos como a paisagem define os dilemas e, por isso, como é importante conhecê-la a fim de compreendê-los. Percebemos como a paisagem amplia a nossa compreensão de cenário onde as coisas se passam. Não se trata apenas das condições físicas que a escola oferece ou não à formação para a cidadania; nem das oportunidades formativas que oferece ou não aos professores; nem das condições trabalho que balizam a prática docente; nem das diretrizes curriculares. A paisagem corresponde a um todo, que só é apreendido narrativamente, dentro do qual o professor se sente de uma determinada maneira. Identificar os elementos deste todo é fundamental para conhecer os seus dilemas e, portanto, para buscar as formas de superá-los. .A paisagem de Ana Lúcia não é apenas “aquilo que vem da secretaria de educação”. Para compreender a sua paisagem, é preciso compreender que ela é formada por pessoas, eventos e lugares que ensinaram à

Ana Lúcia o valor do conhecimento. Da mesma maneira, compreender a paisagem de Fernanda implica compreender como ela se sente diante de um coletivo que valoriza o controle do comportamento dos alunos em detrimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, e à guisa de conclusão, penso que os resultados desta pesquisa ilustram como a história sagrada do ensino de ciências e a formação para a cidadania é significada por professores da escola pública nas suas histórias vividas e contadas, gerando dilemas, histórias de fachada e histórias secretas. A partir destes resultados, é possível pensar em métodos de investigação e de formação docente nesta temática que levem em consideração a sua complexidade. Sem deixar de considerar a relevância que têm para a formação dos professores de ciências os estudos teóricos e as discussões a respeito das distintas concepções a partir das quais se pode tomar a formação para a cidadania, elas só fazem sentido para os professores a partir de seus conhecimentos pessoais e da sua paisagem. Além disso, como demonstra a história de Fernanda, a formação para a cidadania não pode ser tratada de forma independente das práticas de relacionamento entre professores, entre alunos, entre professores e alunos e, de forma mais geral, entre todos os que formam o coletivo da comunidade escolar. Em outras palavras, não se trata apenas dos conteúdos curriculares, dos conhecimentos, habilidades e atitudes que se pretende desenvolver nos alunos tendo em vista determinada concepção de cidadania, mas trata-se, sobretudo, das práticas que permeiam as relações entre as pessoas na escola. E, se considerarmos, ainda, uma concepção crítica da educação para a cidadania, deveremos levar em conta o desafio que isso representa para os professores devido à sua pouca experiência com este tipo de cidadania e para a qual as escolas estão, ainda, pouco, preparadas.

Neste contexto, parece-me pouco proveitoso, como práticas formativas, pretender dotar os professores de um conjunto de conhecimentos teóricos sobre o ensino de ciências e a educação para a cidadania; familiarizá-los com os conteúdos e procedimentos científicos; atualizá-los com relação aos debates científicos do mundo contemporâneo etc. Pelo contrário, o que me parece mais profícuo é conhecer, primeiramente, a paisagem na qual os professores se movem e, a partir dela, construir as intervenções que os auxiliem a superar os dilemas vividos nestas paisagens.

Referências bibliográficas

ARCE, A. 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, 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso>. access on 13 July 2010.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*., Campinas, v. 22, n. 74, 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 13 July 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Editora Juarez de Oliveira, 2001, 419p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais : ciências naturais*. 1998, 138 p.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas In BUFFA, E.; ARROYO, M.G.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2007, Coleção Questões de Nossa Época, v. 19, p. 11-30.

CACHAPUZ, A et al . *A necessária renovação do ensino de Ciências*. São Paulo: Editora. Cortez, 2005, 263p.

CHARLOT, B. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In NEVES, P. S. C. (Org) *Educação, cidadania: questões contemporâneas*. São Paulo: Editora. Cortez, 2009, p. 17-36.

CONNELLY, F.M; CLANDININ, D.J. On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*. East Lansing, v. 23 e n. 4, p. 293-310, 1986.

_____. On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching, *Journal of Educational Thought*, Calgary, v. 21, n. 3, p. 130- 139, 1987.

_____. Studying teachers' knowledge of classrooms: collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The journal of Educational Thought*. Calgary, v. 22 e n. 2A, p. 269-282, outubro de 1988.

- _____. Narrative and Story in Practice and Research, Relatório de Pesquisa, 1989
- _____. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, Washington, D.C, v. 19 e n. 5, p. 2-14, 1990.
- _____. *Teacher's Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teacher's College Press, 1995. Advances in contemporary Educational Thought, v. 15.
- _____. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, Washington D.C., v. 25 e n. 3, p. 24-30, 1996.
- _____. Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, Baltimore, v. 15 e n. 4, p. 315-331, 2000.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J.; HE, M.F. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teacher and Teaching Education*, v. 13 e n. 7, p. 665-674, 1997.
- CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A.M. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, Washington D. C., v. 58 e n. 1, p. 21-35, 2007.
- CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, J. (Org.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006. pp. 35-75
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, washington D.C., v. 22 e n. 1, p.5-12, 1993.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, mai- ago, 2003.
- ELBAZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 11, n.1, p. 43-71, 1981.
- _____. Narrative Research: Political Issues and Implications. *Teaching and Teacher Education*, v.13, n.1, p. 75-83, 1997

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set-dez, 2002.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.

KEMMIS, S. et al. *Orientations to curriculum and transition: towards the socially-critical school*. Viória: Victorian Institute of Secondary Education, 1983, 70p.

KRASILCHIK, M; MARANDINO, M. *Ensino de Ciências e Cidadania*. São Paulo: Editora moderna, 2004. 88p.

LARROSA BONDÍA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. (tradução de João Wanderley Geraldi). *Leituras SME*, n.4, Campinas, 2001.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, R.L.L (Org). *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. São Paulo: editora UNESP, 2004, p. 19-34.

LAUGKSCH, R.C. Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, Pensilvânia, v. 84, p 71–94, 2000.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, jan-abr, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, 224p.

MIZUKAMI, G. M. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002, 203p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, 224 p.

PRAIA, J; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da Ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Washington, D.C, 2006. Tradução e composição: Euroscript Luxembourg S.à r.l.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores (tradução de José Carlos Libâneo). *Inter-ação: revista da faculdade de educação.UFG*, v. 27, n. 2, p. 21-28, jul-dez 2002.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2010.

SANTOS, W.L.P.; SCHNETZLER, R.P. Função social: o que significa o ensino de Química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 4, p. 28-34, novembro, 1996.

SOARES, M. N. ; DINIZ, R. E. S. Paulo Freire e a humanização da vida: por um ensino de Biologia crítico-emancipatório. In: VI ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE: GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS. *Anais*. São Paulo, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.;LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e saberes universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan- abr, 2000.