

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

Míriam Raquel Nilson Backes Spengler

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
FORMAÇÃO E SABERES**

São Leopoldo/RS

MAIO/2010

Míriam Raquel Nilson Backes Spengler

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
FORMAÇÃO E SABERES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo/RS

MAIO/2010

S747c Spengler, Míriam Raquel Nilson Backes
A constituição da identidade profissional docente: formação e saberes / por
Míriam Raquel Nilson Backes Spengler. -- São Leopoldo, 2010.

99 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa
de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

“Orientação: Profª Drª Mari Margarete dos Santos Forster, Ciências
Humanas”.

1.Professores – Formação. 2.Professores – Formação – Narrativa.
3.Professores de ensino fundamental. 4.Professores – Identidade social.
5.Profissão docente. I.Título.

CDU 371.12
371.13
373.3

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Míriam Raquel Nilson Backes Spengler

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
FORMAÇÃO E SABERES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em _____.

BANCA EXAMINADORA

Mari Margarete dos Santos Forster - Unisinos

Beatriz Daudt Fischer – Unisinos

Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

*Pela colaboração incondicional
dedico este trabalho aos meus filhos
Vitor e Gabriel, e ao meu marido Tiago
que nunca deixou de acreditar e incentivar.
Serei-lhes sempre grata.*

AGRADECIMENTOS

Para concluir a longa viagem que foi escrever esta dissertação, muitas pessoas contribuíram. E é a essas pessoas que agradeço de todo o coração pela ajuda muitas vezes feita por meio de uma palavra, de uma mensagem enviada por e-mail, de um abraço na hora certa.

Primeiramente quero agradecer ao meu marido Tiago por todo o incentivo para que eu não desistisse dessa caminhada. Me oportunizou momentos de estudo cuidando de nossos dois filhos, me deixou livre de trabalhos domésticos, enfim, me deu suporte para que eu tivesse ambiente e condições para realizar os estudos. Espero agora conseguir retribuir o tempo que não estivemos juntos.

Também agradeço aos meus pais, Albano e Genoveva que sempre me ensinaram que a educação vale a pena e que vale a pena lutar por uma educação de qualidade. Muito obrigado.

Não poderia terminar este trabalho sem agradecer aos meus colegas de Mestrado. Todos vocês foram muito importantes. Formamos mais do que uma turma, formamos uma *tchurma* que cresceu, aprendeu, se angustiou, mas que venceu. Fico com medo de escrever os nomes e acabar por esquecer de alguém. Vou fazer a tentativa. Sintam-se todos muito agradecidos: Dil, Helô, Vi, Daí, Ana, Ana Paula, Marcos, Itaara, Marici, Wagner, Marilene, Cláudia, Marelise, Tati, Karen, Sônia, Éderson, Tiago, Lenir, Betina, Joice, Joelma...

Agradecimento especial também merecem as professoras da Escola Albano Hansen que me receberam de braços abertos e se dispuseram a participar da pesquisa. Fiquei-lhes devendo um retorno mais sistemático, mesmo assim muito obrigado.

Por fim agradeço também aos professores do PPG em Educação. Especialmente àqueles que pertencem à linha Formação de Educadores, da qual fiz parte.

E mais especialmente ainda agradeço à Prof^aDr^a Mari Forster pela orientação, amizade, e por me puxar para uma escrita possível. Obrigado!

Também agradeço à Prof. Beatriz e à Prof. Valeska pela colaboração na banca de avaliação deste trabalho. Foi um prazer tê-las neste momento.

*“...que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa
há que ser medida pelo encantamento
que a coisa produza em nós”.*
Manoel de Barros

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal responder à questão *Como o sujeito professor se constitui enquanto docente*. Para a compreensão do problema foram estudados aspectos da formação e saberes docentes tendo como base principal Tardif, Cunha, Gauthier, Pimenta e Garcia. O eixo central do trabalho girou em torno da identidade e identidade profissional docente que tiveram como base teórica os estudos de Nóvoa, Huberman, Lopes, Bauman, Dubar e Arroyo. O estudo de campo foi realizado com docentes de séries iniciais com o uso de narrativas escritas em que os mesmos foram provocados, através de imagens, a escreverem. Para ajudar na compreensão do problema foram propostas as seguintes questões: Quem é o professor que atua nos anos iniciais? Qual sua identidade profissional? Como ele se tornou o profissional que é? Que impactos a formação deste profissional tem na sua prática e na construção de sua identidade? Nas análises evidencia-se a importância dos saberes experienciais na constituição da identidade docente. Esta identidade ainda é permeada por questões de ordem interna (história de vida) e questões de ordem externa (políticas e culturas).

Palavras-chave: identidade profissional docente, formação docente, narrativas

ABSTRACT

This study aimed to answer the question *How the teacher as a subject constitutes (her)himself as a teacher*. To understand the problem, aspects of training and teacher knowledge were studied based mainly on Tardif, Cunha, Gauthier, Pimenta and Garcia. The central axis of the work revolved around the identity and the teacher professional identity that were based on theoretical studies of Nóvoa, Huberman, Lopes, Bauman, Dubar and Arroyo. The field study was conducted with teachers in primary grades with the use of written narratives in which they were provoked, through images, to write. To help in understanding the problem the following questions were proposed: Who is the teacher who teaches in the primary grades? What is his/her professional identity? How did he/she become the professional he/she is? What are the impacts of the training of this professional in his/her practice and in building his/her identity? The analysis pointed to the importance of experiential knowledge in the formation of teacher identity. This identity is still permeated by issues of internal (life history) and of external order (politics and cultures).

Keywords: professional identity, teacher training, narratives

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO - A Disposição para Viajar.....	9
2 O BAÚ - As Lembranças de Tempos Passados.....	14
3 BÚSSOLAS - As Pesquisas Precursoras	19
3.1. O Banco de Teses da Capes.....	19
3.2. Os Anais do XIV ENDIPE	21
4 O EMBARQUE - O Início da Aventura da Pesquisa.....	24
4.1 O Mapa: Caminhos Percorridos	27
5 A PRIMEIRA PARADA - Formação Docente	31
5.1 Formação dos Profissionais da Educação.....	32
5.2 Saberes Docentes	38
6 A SEGUNDA PARADA - Identidade Profissional Docente	43
6.1 Identidade	43
6.2 Identidade Profissional Docente	46
7 OS PASSAGEIROS DA VIAGEM.....	53
7.1 Motivação para Embarcar na Viagem	54
7.2 Adquirindo Créditos para a Viagem.....	56
7.3 As Transformações ao Longo da Viagem	60
8 UM PORTO - Entre Chegadas e Possíveis Partidas	65
OS COMPANHEIROS DE VIAGEM.....	69
ANEXO A – REFERÊNCIAS DE CONSULTA	77
ANEXO C – IMAGENS.....	85
ANEXO D – QUADRO PARA ANÁLISE DOS DADOS	87
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO	99

1 APRESENTAÇÃO

A Disposição para Viajar

*Para começar,
é preciso começar
e não se aprende a começar.
Para começar,
é preciso apenas coragem.
(Nóvoa, apud Oliveira, 2006,p.15)*

Ao falarmos sobre educação, seja qual for o tema ou linha de pesquisa, a figura do professor inevitavelmente aparece de forma direta ou indireta. Ele é um dos pilares da educação. É através dele, por meio dele, com a ajuda dele, com o incentivo dele, enfim, junto a ele que o processo de ensino-aprendizagem tem seu desenrolar. Os alunos precisam de professores. Mas quem é esse professor? Qual a sua identidade profissional? Como ele se tornou o profissional que é? Que relação a formação deste profissional tem com a sua prática e sua construção de identidade? Tomo para mim as palavras de Scherer (in ECKERT-HOFF, 2008, p.19) *sem escola o saber não tem como se assegurar, e sem professor não há a mediação necessária entre o que está por vir. Pensar em formação é, portanto, pensar em constituição de sujeitos e de sentidos para a vida.* E é essa relação entre formação e constituição de identidade que trabalho nesta pesquisa.

Como Nóvoa (1995, p.15) nos mostra, depois das grandes guerras alterou-se o papel da escola e com isso a profissão de professor¹ perdeu prestígio, sofrendo transformações e desgastes. Aquele que, em tempos não muito distantes, era considerado “mestre”, hoje luta por encontrar e afirmar uma nova identidade. Lüdke e Boing (2004, p.1160) também corroboram com essa visão de que

[...] a “profissão” docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje (grifos nossos).

Cunha e Leite (1995, p.132) também explicitam a “visível queda vertiginosa de prestígio desta profissão [magistério], demonstrada, especialmente, pelos baixos salários e precárias condições de trabalho docente”. O que vemos em muitas escolas é a busca incessante dos professores por algum estímulo e algum estilo de seu fazer pedagógico.

¹ Utilizo o termo professor no seu sentido mais amplo, sem fazer distinção de sexo, a fim de não tornar o texto pesado sem deixar de considerar as relações de gênero.

Professores que, muitas vezes em realidades de extrema necessidade, continuam a acreditar na educação. A busca pela construção e consolidação de uma identidade profissional passa pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação e impacta diretamente na qualidade do ensino.

Há muitas pesquisas que buscam respostas para os problemas da educação como repetência, evasão, competências profissionais, entre outros. Porém, poucos estudos revelam as implicações da contribuição profissional e da formação docente na qualidade da educação. Fala-se sobre a necessidade do professor de se manter atualizado, não só no que diz respeito aos conteúdos que leciona, mas também nas questões pedagógicas da prática educativa como planejamento, teorias de aprendizagem, interdisciplinaridade, uso de novas tecnologias, entre outras. São discutidas as condições que o professor tem para se manter atento às questões salariais, rotinas de trabalho, carga horária, legislação vigente. A escola, local de trabalho, poderia e deveria ser um grande laboratório e espaço de formação. Afinal, o professor é o principal mediador da construção do conhecimento do aluno. Contudo, a velocidade com que o conhecimento se transforma e se amplia nos dias atuais, vem mostrando que a formação para o exercício do magistério deve ser repensada.

Um ponto crucial para a conquista de uma identidade profissional socialmente aceita, valorizada e reconhecida, inclusive financeiramente, é o de apagar a ideia de que o magistério é uma semiprofissão, que segundo Enguita (citado por Cunha e Leite, 1995, p.135), “não detêm um conhecimento reconhecidamente importante e forte”. Roldão (2007, p.96) citando Rodrigues (1997), chama a atenção para o fato de que as profissões - como médicos, engenheiros, advogados - construíram ao longo do tempo um reconhecimento e status de profissões plenas, sendo reconhecidas socialmente porque o conhecimento que partilham, produzem, lhes legitima a atuação profissional. Lüdke e Boing (2004, p.1168) chamam a atenção que a “função [do magistério] não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la” Mas será mesmo que o magistério não possui saberes próprios, conhecimentos específicos? Não há uma especificidade no trabalho docente? Discuto esta questão com maior aprofundamento na segunda parte deste trabalho.

Montero (2005, p.218, apud Roldão, 2007, p.99) define como conhecimento profissional

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência de sua participação em processos de formação (inicial ou em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua

vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Tardif (2007, p.12-15) nos remete que o saber docente é um *saber social* e apresenta cinco razões. Primeiramente por ser *partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum*; em segundo lugar, porque *sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização* [é reconhecido socialmente]. Em terceiro lugar porque a prática desse saber é social, *ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto*. Em quarto lugar, os conteúdos da educação estão diretamente ligados e, portanto, são dependentes dos acontecimentos históricos da sociedade em que estão inseridos. Por último, o saber docente é social, pois ele é *adquirido no contexto de uma socialização profissional, [...] onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho*.

As questões sobre a identidade profissional e, em especial, a identidade dos professores me acompanham há mais tempo, sendo mote de investigação em outras ocasiões anteriores a este trabalho. Durante o curso de Especialização em Supervisão Escolar pude ter um primeiro contato com os teóricos que estudam esse tema, em especial António Nóvoa. Agora, no Mestrado, percebo com mais clareza que esse tema é investigado em vários estudos, principalmente em países como Portugal e Espanha. No Brasil, apesar de sua relevância, o assunto é tratado de forma muito pontual. As pesquisas se restringem a áreas de saber determinadas/específicas [identidade do professor de Artes, de Educação Física, dos professores da Educação Infantil, do Ensino Médio]. Bernadete Gatti (1996, p.85), em artigo publicado em 1996, já chamava atenção para a importância desta questão

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base do seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor.

No Brasil, a questão da identidade profissional é tratada por alguns autores como *profissionalismo docente ou profissionalidade*. Assim, torna-se importante definirmos alguns conceitos que permearam este trabalho. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.2306), profissão é

3. [...] atividade para qual um indivíduo se preparou e que exerce ou não [...];
4. trabalho que uma pessoa faz para obter os recursos necessários à sua subsistência e a de seus dependentes, ocupação, ofício.

Uma outra noção de profissão nos traz Weber (1997, p.159)

O exercício de uma profissão, entre outros aspectos, requer clareza quanto aos objetivos de sua atuação, que se realiza através de uma rede de relações formais e informais, tendo como referência o juramento feito no momento da obtenção da titulação. Por outro lado, uma profissão desenvolve uma cultura própria, materializada em normas, valores, símbolos e se expressa em uma carreira.

Esse mesmo autor chama a atenção para o fato de que uma profissão, ou sua imagem, se constrói no *confronto das idéias e práticas* que ocorrem no processo social e que as mídias (impressa, televisiva e outros meios de comunicação em massa) divulgam e rotulam esse perfil, caracterizando-a de várias formas, nem sempre as mais corretas e verdadeiras.

Enguita (1991, p.42 apud Cunha e Leite, 1995, p.134) discorre que “um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham para o mercado numa situação de privilégio monopolista[...]”. O autor apresenta, sucintamente, cinco características que definem uma profissão: *a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação*. *Competência e vocação* estão relacionadas à detenção por parte de algumas pessoas de um saber específico reconhecido socialmente. Já a *licença* pode ser entendida como a titulação que se tem para exercer uma profissão, ou seja, o diploma. *A independência e a auto-regulação vem da força dos pares e da capacidade de se estabelecer da própria profissão* (Cunha e Leite, idem).

A pesquisa que aqui apresento tem como tema a Profissão Docente – a construção do sujeito professor a partir de sua identidade profissional. Busquei respostas para a seguinte pergunta: *Como o sujeito professor se constitui como professor?* Acredito que há uma grande influência da formação, inicial e continuada, na construção da identidade docente dos professores de anos iniciais. Para ajudar nessa compreensão acrescentei as seguintes questões: Quem é o professor de hoje? Que representações ele tem de si, como pessoa e como profissional? Como a formação interfere na construção da identidade profissional?

Esta dissertação está dividida em oito capítulos, iniciando pela *Apresentação*. No segundo capítulo, intitulado *O Baú: As Lembranças de Tempos Passados*, recupero a minha história de vida até o ponto da entrada no Mestrado. O terceiro capítulo, *Bússolas: As Pesquisas Precursoras* se subdivide em dois subcapítulos para dar conta da revisão de literatura realizada no Banco de Teses da Capes e nos anais do XIV ENDIPE. O quarto capítulo, *O Embarque: o Início da Aventura da Pesquisa* apresenta a metodologia, os objetivos, sujeitos e cronograma. Intitulado *A Primeira Parada: Formação Docente*, o quinto capítulo trata do aporte teórico sobre este tema, e possui um subcapítulo que trata essencialmente dos saberes docentes. *A Segunda Parada: a Identidade Profissional Docente* é o título do sexto capítulo, que é o centro da pesquisa. Nele são trabalhados os temas da *identidade* e da *identidade docente*. O sétimo capítulo, *Os Passageiros da Viagem*, apresenta a análise dos dados da pesquisa empírica. Este capítulo também apresenta subdivisão: *Motivação para Embarcar na Viagem, Adquirindo Créditos para a Viagem e As*

Transformações ao Longo da Viagem. Para apresentar um fechamento do trabalho, trago no último capítulo *Um Porto: Entre Chegadas e Possíveis Partidas*, a ideia de que não se fecham as premissas e as respostas, mas se abrem novas portas para outras possíveis e inéditas viagens e assim abrindo caminho para novas pesquisas. Sublinho que os títulos escolhidos para os capítulos foram inspirados pela leitura do livro *Escrever é preciso*, de Mário Osório Marques.

A seguir, recupero algumas memórias da minha história de vida que trazem imbricadas as motivações pessoais e profissionais para a busca que esta pesquisa propõe.

2 O BAÚ

As Lembranças de Tempos Passados

Antes de falar do meu objeto de pesquisa e de me debruçar sobre ele, é interessante e importante retomar um pouco da minha história de vida. Afinal, considerando a temática de identidade docente, falarei também sobre a minha identidade pessoal. Como disse Jennifer Nias, citada por Nóvoa (2002, p.15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante dessa pessoa é o professor”. A escolha do tema também está relacionada diretamente com minha experiência profissional.

Começando a conversa, me apresento como a terceira filha dentre quatro irmãos; com pai professor e mãe enfermeira, que foram para a capital do Rio Grande do Sul ainda adolescentes. Meu pai, descendente de alemães, é natural de Campina das Missões; a mãe natural de Marcelino Ramos, descendente de italianos. Contam eles que a vinda para a *cidade grande* se deu por uma busca de condições melhores e mais oportunidades de estudo. Meu irmão mais velho faleceu antes mesmo de completar um ano. Este fato mudou para sempre a vida de meus pais, em especial a de minha mãe. Minha irmã e eu temos um ano e meio de diferença e, quando nascemos, tivemos todos os cuidados que uma criança precisa e um pouco mais. Meu irmão mais novo é um filho temporão.

Desde pequenos, fomos educados a respeitar os mais velhos e a valorizar os estudos, que sempre foram levados muito a sério. Em minha memória, a imagem da nossa “sala de estudos” é tão nítida que continua muito viva. Meus pais sempre foram muito rigorosos² com nossos estudos e tínhamos que corresponder às expectativas deles. Hoje, sei que o que eles fizeram, com muito amor e dedicação, foi um esforço enorme com a intenção de nos dar melhores condições e oportunidades, queriam que fôssemos mais além na vida, que fôssemos *alguém*. Depois da perda de meu irmão mais velho, minha mãe abdicou da vida profissional e se dedicou inteiramente a nós. Lembro dela sentada no quarto de estudos comigo e com minha irmã, ajudando-nos com os trabalhos e temas de casa. Meu pai se encarregava da função de nos levar e buscar na escola. Trabalhava, nessa época, quase sessenta horas semanais, pois era diretor do Jardim Botânico de Porto Alegre e lecionava na Unisinos. Ele sempre foi meu maior exemplo de professor, afinal dedicou uma vida, mais de quarenta anos,

² Entendo *rigor* com o sentido freireano: “[...] rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que ‘rigor’ não quer dizer ‘rigidez’. O rigor *vive* com a liberdade, *precisa* de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.98).

à profissão docente. Entre as minhas brincadeiras de escolinha, via-o corrigindo as provas dos alunos do Curso de Biologia da universidade, curso que eu viria a frequentar anos mais tarde.

O colégio que frequentei durante o antigo 1º grau era extremamente rígido e tradicional. Os alunos tinham um respeito admirável pelos professores, que eram vistos como seres superiores, mágicos, detentores do poder. A escola tradicional é reconhecida por ser assim, quase que ditatorial; o professor é quem sabe e o aluno, para aprender, deve repetir o que o professor disse como única verdade. Freire (1987, p.58) denominou este tipo de educação como educação bancária, explicitando que nela

a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Apesar de tudo isso, tenho ótimas lembranças desse colégio, como as aulas de educação física, os jogos estudantis, o plantio da muda durante a 1ª série, etc. Acredito também que a rigurosidade da escola e dos meus pais com os estudos me tornou igualmente persistente e não menos disciplinada. Também é desse período a melhor lembrança que tenho em relação a uma professora; era a profª Marília, da 2ª série, que me ajudou muito no início do ano, quando quebrei o braço e não conseguia escrever. Ela era tão carinhosa e meiga, parecia mais uma fada, na minha memória de criança. Guardo até hoje os cadernos daquela série. Devo a ela a vontade de ser professora, pois, foi um exemplo de educadora. Curiosamente, até hoje, a série que tenho mais facilidade para lecionar é a 2ª.

Mas não foram apenas flores, também neste colégio vivenciei o lado mais cruel que uma professora pode ter. Nada me marcou tão negativamente como a atitude da professora da 3ª série. Ela me humilhou na frente de todos os meus colegas por ter escrito abaixo da última linha a última palavra do texto que devíamos copiar. Nunca vi alguém sair do controle tão facilmente quanto ela naquele dia. Gritava e esbravejava comigo, como se o que eu fizera fosse a coisa mais terrível do mundo, enquanto apagava com força descomunal aquela pequena palavra. Não é de espantar que a série que tenho mais dificuldade para lecionar hoje seja a 3ª. Toda vez que sou escolhida para esta série me dá um frio na barriga.

No final do 1º grau, lá pela 7ª e 8ª série, o serviço de orientação estudantil (antigo SOE) iniciou uma série de palestras e trabalhos sobre a escolha profissional. Como era um colégio de classe média-alta e diga-se de passagem bem alta, os alunos em sua maioria queriam ser médicos, arquitetos, advogados, dentistas. Eu também já sabia bem o que queria: ser professora. Quando anunciei em casa essa minha vontade, meu pai me disse assim “*procure e escolha um colégio que tenha magistério*”. Foi o que fiz. Pedi para a orientadora pedagógica uma relação dos colégios que mantinham curso de Magistério em Porto Alegre e

escolhi um que não era tão longe de casa.

O primeiro ano de magistério foi um tanto quanto decepcionante. As ideias do construtivismo haviam chegado ao Brasil e em algumas escolas houve uma má interpretação das mesmas. Tinha impressão que os professores, principalmente os das disciplinas científicas (Matemática, Física, Química e Biologia) não nos levavam a sério e acabaram por não nos ensinar conteúdos dos quais me fazem falta até hoje. A exigência era mínima. Muitas colegas eram repetentes do Científico e provavelmente foram para o Magistério por ser considerado mais fácil. Das 42 meninas que começaram o curso em 1992, apenas 34 se formaram em 1995. Meu estágio foi numa turma de 2ª série e vivenciei aquilo que muitos autores (Huberman, Lopes, Nóvoa) mostram: o distanciamento entre teoria e prática. Da professora titular ainda tive que ouvir velhos jargões como: “não adianta querer fazer tudo bonitinho, eles não vão aprender mesmo”, “não te esforça tanto”, “tu tem certeza que quer ser professora?”.

Mas eu queria muito ser professora. Não só pelo fato de gostar de crianças e, sim pela dimensão ética e política da profissão, por todo o processo de elaborar uma aula, preparar materiais, pesquisar assuntos, refletir muito para fazer uma dinâmica melhor, mais atraente, estar sempre em contato e em busca de novos conhecimentos. Nóvoa (2000, p.16) esclarece melhor quando propõe *os três* As do processo de identificação do professor:

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de *Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...]
- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção [...].

Por me identificar com a profissão, busquei o curso superior de Pedagogia na Unisinos. Durante os quatro anos de curso, procurei sempre fazer estágios extracurriculares e neles tive várias experiências marcantes que ajudaram na minha formação. E é da última experiência que nasceu a vontade de continuar a estudar mais a fundo as questões dos professores. Estagiava em um colégio da rede privada como assistente da direção na função de executar múltiplas tarefas. Tinha um contato direto com a supervisora escolar, com quem aprendi muito. Desse aprendizado começaram a surgir indagações sobre o processo de formação e identificação dos professores. E, para tentar responder às questões que borbulhavam em minha mente, voltei para a academia no curso de Pós-Graduação em Supervisão da Educação Básica do UniLasalle. Nesta época, eu já era concursada pelo Estado e lecionava para uma turma de alunos de ingresso precoce da 4ª série.

Já estava no fim da Pós-Graduação quando conheci meu marido, e esse encontro foi marcado por fortes transformações em minha vida. A maior delas foi a mudança para Brasília. Lá tive a oportunidade de lecionar e de trabalhar como coordenadora pedagógica. A cada dia que passava, aumentava a vontade de seguir meus estudos, pois as perguntas ainda eram muitas. Crescia também a vontade de voltar para o Rio Grande do Sul, e como a data da volta era incerta, planos que demandassem mais tempo em Brasília, como um Mestrado, foram deixados de lado.

Engravidei e tive meu primeiro filho, Vítor, no ano em que voltamos para o Sul, em 2006. Passei o ano de 2007 tentando conseguir um emprego, o que não se efetivou. No final do ano, tentei a seleção para o Mestrado e tão logo fiz a matrícula, descobri que estava grávida de meu segundo bebê, o Gabriel. Encarei o primeiro ano do Mestrado assim: grávida, construindo casa e estudando.

Os nascimentos dos meus filhos mudaram a forma como eu encarava o magistério. É incrível lembrar disso agora, mas uma professora de um dos colégios em que trabalhei em Brasília me disse certa vez: *Quando tu fores mãe, vais mudar tua posição frente à escola e aos professores*. E não é que ela estava certa? Quando comecei a procurar uma escola de Educação Infantil para o Vítor, busquei aquela em que as professoras tivessem uma melhor formação e não fossem apenas *tias*. Paulo Freire distingue tia de professora em seu clássico livro *Professora sim, tia não*. Para ele

Ensinar é uma profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, ‘longe’ dos alunos (Freire, 1997, p.9).

Esse breve relato de minha caminhada familiar, estudantil e profissional me fez lembrar os motivos pelos quais busquei o Mestrado e pelos quais ainda acredito na Educação. São essas e outras lembranças, que neste momento não vieram à tona, que me ajudaram a construir a presente dissertação, que tem como tema central a identidade profissional docente. A única certeza que tenho é a de que, ao realizar este trabalho, construí mais um pedaço e re-visitei a minha própria identidade profissional.

Este ano (2010) fui agraciada com a volta para a sala de aula. Mais um desafio para minha vida profissional: encarar uma turma de alfabetização. Com a finalização da dissertação, já penso em temas para um futuro doutorado: pesquisar a identidade das professoras alfabetizadoras (mas aquelas que como eu estão encarando pela primeira vez este desafio). Pensamentos que ficam rondando a mente. Finalizo esse relato com as palavras de

Nóvoa (2000, p.16)

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

O próximo capítulo apresenta uma breve revisão de literatura sobre o tema em questão.

3 BÚSSOLAS

As Pesquisas Precursoras

A bússola é um instrumento de orientação que aponta sempre para o norte magnético e é imprescindível para aqueles que se aventuram de alguma forma. Mesmo que nos dias atuais os aventureiros possam se servir de instrumentos mais modernos e precisos, a bússola se mantém necessária. Uma pesquisa é um aventurar-se pelo mundo do conhecimento e da escrita. E como nos lembra Mário Osório Marques (1997, p.40) citando Compagnon (34-45) “escrever é sempre reescrever, isto é, citar, referir-se a escritas anteriores, mesmo sem saber que se está repetindo”.

Uma pesquisa não nasce de um dia para o outro; vem responder a questionamentos do pesquisador e também a questões deixadas em aberto por outros pesquisadores. Essas pesquisas realizadas anteriormente³ são de extrema importância para uma nova busca. Mostram ao novo pesquisador o que já se produziu acerca do tema, até onde já se chegou e as lacunas existentes.

3.1. O Banco de Teses da Capes

Uma bússola que podemos utilizar para vislumbrar resultados já alcançados é o Banco de Teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Este banco pode ser facilmente acessado através do endereço www.capes.gov.br, onde podemos encontrar as produções acadêmicas [dissertações de mestrado e teses de doutorado] realizadas em nosso país. Neste sítio, me deparei com alguns dos subsídios para minha pesquisa.

De forma a objetivar e possibilitar a análise, foram feitos alguns direcionamentos para a seleção dos trabalhos a serem apreciados. Primeiramente, me interessavam as teses e dissertações que foram apresentadas no período dos últimos cinco anos, 2004 a 2008. Contudo, os dados referentes ao ano de 2008 ainda não estavam disponíveis⁴ e por essa razão retrocedi um ano. O período pesquisado ficou compreendido entre os anos de 2003 a 2007. O segundo recorte diz respeito ao termo pesquisado. Aqui priorizei o centro da proposta da

³ As referências completas das teses, dissertações e material do XIV ENDIPE encontram-se no anexo 01.

⁴ Esta revisão foi realizada no mês de abril de 2009.

pesquisa, considerando apenas as produções que continham o termo *identidade docente*. Nesse recorte, outro secundário foi feito: apenas os trabalhos que focavam o primeiro segmento do Ensino Fundamental [1ª a 4ª série] foram contemplados. O quadro 1 apresenta o quantitativo de trabalhos encontrados e analisados.

Quadro 1 - Análise das teses e dissertações na Capes – 2003-2007 dentro do recorte

Ano	TESES			DISSERTAÇÕES		
	Encontradas	1ª seleção	2ª seleção	Encontradas	1ª seleção	2ª seleção
2003	08	01	01	43	03	02
2004	18	00	00	56	02	02
2005	25	04	03	64	05	04
2006	17	01	01	69	06	04
2007	24	01	01	81	03	03
TOTAL	92	07	06	313	19	14

Os resultados apontados pelos pesquisadores elucidam:

- a) a existência de uma crise de identidade e o mal-estar docente derivado de fatores como condições adversas de trabalho, falta de valorização da profissão, baixos salários, preconceito em relação à profissão [como sendo uma semiprofissão, e, apenas para mulheres] (Pinto, 2004; Oliveira, 2005; Moura, 2005; Neder, 2005; Tavares, 2006, Ferreira, 2006);
- b) a importância e a relação da constituição da identidade docente com a formação inicial e continuada (Costa, 2005; Silva, 2007; Melo, 2005; Simoni, 2006; Pereira, 2007; Santos, 2003);
- c) a (re) construção constante da identidade docente e as múltiplas identidades (Faistel, 2006; Linhares, 2006; Filho, 2007; Gentil, 2005);
- d) a relevância dos saberes docentes para a constituição e validação da identidade profissional (Linhares, 2006; Nascimento, 2005, Conti, 2003);
- e) os sentidos do ser professora (Chagas, 2004) e
- f) a imagem social da profissão (Lira, 2003).

É interessante notar que, nesse pequeno universo de trabalhos, apenas um foi dedicado ao estudo da identidade docente masculina (Tavares, 2006). Aponta-se, dessa forma, uma das primeiras identificações da profissão: dentro do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ela é exercida majoritariamente por mulheres, existindo um pré-conceito em relação à atuação de homens neste segmento.

3.2. Os Anais do XIV ENDIPE

Outras fontes utilizadas para realizar a revisão bibliográfica são os anais de congressos, simpósios e eventos da área de Educação. Por serem diversos, busquei dados em um evento de grande porte do qual participei como ouvinte, o XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino teve como tema *Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*; ocorreu em abril de 2008, em Porto Alegre. Esse encontro constituiu-se de quatro conferências, 51 simpósios, 418 painéis, 681 pôsteres e 34 salas de conversas, divididos em sete eixos, a saber:

- 1 – Condições de produção da didática: tendências e trajetórias;
- 2 – Práticas de ensino e as didáticas específicas;
- 3 – Formação de professores e saberes docente;
- 4 – Sujeitos do processo de ensinar e de aprender;
- 5 – Políticas públicas e institucionais e os processos educativos;
- 6 – Currículo, cultura e diferença nos lugares e espaços educativos;
- 7 – Ensinar e aprender no meio virtual e outras linguagens.

Com tamanha quantidade de trabalhos, foi necessário fazer novo direcionamento para análise. Assim, foram apreciados todos os simpósios, expostos nos sete eixos, e os painéis apresentados dentro dos eixos 3 e 4. O quadro a seguir apresenta o quantitativo analisado.

Quadro 2 - Análise dos trabalhos apresentados no XIV ENDIPE

	Apresentados	1ª seleção	2ª seleção
Simpósios	51	07	06
Painéis	418	12	07
TOTAL	469	19	13

Os trabalhos expostos como simpósios e aqui apreciados (após a 2ª seleção, em que priorizei aqueles que tratavam da identidade profissional de docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental) se enquadravam nos eixos 3, 4 e 6: três do eixo 4, dois do eixo 6 e um do eixo 3. A memória é o elemento desencadeador de cinco trabalhos.

Em seu texto, Penin apresenta um panorama sobre a questão da profissionalidade docente fazendo uma caminhada histórica, lembrando alguns pontos importantes como os movimentos de criação das instituições de ensino. Também é interessante a posição que a autora traz em relação à escolha profissional, chamando a atenção para o fato de que esta “escolha também define um modo de vida e que a vivência de uma profissão [...] geralmente

interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou ‘identidade do eu’” (2008, p.649).

Destaco do texto de Valeska Fortes de Oliveira a questão da historicidade da formação docente. A autora sugere que as experiências vividas quando do tempo de estudantes, ou seja, do tempo em que nós éramos os alunos, também são formadoras do sujeito professor. Para ela, [essa fase] “se caracteriza como formativa e passa a ser a primeira fase da formação docente” (2008, p.687). No mesmo sentido, a pesquisa apresentada por Fontana também elenca dados que mostram que as experiências anteriores à formação formal são de grande valia para as práticas dos docentes sujeitos da pesquisa. Essa autora também mostra, em sua pesquisa, que os estágios do ciclo de vida profissional interferem nas práticas dos docentes e na sua constituição como professor e nas relações com seus pares. Inês Barbosa de Oliveira também trabalha com a questão da historicidade da construção da identidade e a importância das memórias culturais para a formação docente.

Arroyo faz um outro caminho, não muito distante, se referindo à cultura, aos valores envolvidos na formação docente e como eles podem *conformar* as identidades docentes. O autor problematiza a formação do professor recebida nos cursos formais e sua real afinidade com a prática que se deseja e necessita. No trecho abaixo podemos ter essa idéia

Frequentemente o processo de internalização das memórias e culturas, dos valores e das artes docentes começa nas vivências dos tempos de infância e nos tempos da escola. Tentamos repetir o professor(a) que tivemos na infância-adolescência? Pesquisas e análises têm reforçado essa idéia. Entretanto estes mecanismos de imitação dos mestres que tivemos podem ter funcionado enquanto as formas de viver a infância-adolescência eram bastante permanentes. Estamos em outros tempos (Arroyo, 2008, p.514).

O texto apresentado por Fischer é um primor. Sua pesquisa desmistifica *os anos dourados* do magistério. Em relação à identidade docente ela acrescenta que essa “deve ser percebida como um estado de ser em construção, jamais acabado” (2008, p.169).

Já os painéis apreciados assim se subdividem: seis pertencendo ao eixo 3 e um ao eixo 4. Em sua maioria são relatos de experiências de pesquisa de dissertações e teses de mestrado e doutorado. No tocante à identidade profissional docente, destaco desses trabalhos os seguintes dados e/ou resultados⁵:

- “as identidades profissionais se constroem a partir da significação social da profissão” (Thomas, 2008);
- “o professor se constitui profissional, não por vocação, ou herança, mas a partir das relações que estabelece na dinâmica do seu meio social” (Junges, 2008);

⁵ Os dados e resultados aqui apresentados foram retirados dos resumos disponibilizados no cd-rom do evento.

- *“as identidades desses profissionais foram constituídas simbolicamente a partir do contexto em que vivem e trabalham, remetendo-se àquilo que idealizam para si a partir do outro”* (Soares, 2008);
- *“o sentido do ser professor hoje é bastante distinto para os professores dos dois segmentos: enquanto os do 1º segmento (1ª a 4ª série) ressaltam a idéia de dedicação, os do 2º segmento (5ª a 8ª série) enfatizam os elementos dificuldades e luta”* (Alves-Mazzotti, 2008);
- *“é no resultado do trabalho docente, no compromisso moral com a educação dos alunos que as professoras investigadas apóiam a construção da sua profissionalidade”* (Ambrosetti e Almeida, 2008);
- *“ao longo da carreira os professores enfrentam dualidades perante os momentos-charneira ao que se seguem situações de reorientação, retomada ou mesmo, abandono de certos princípios e valores assumidos até então”* (Marques, 2008);
- *“os resultados revelaram a complexidade dos estudos que envolvem a subjetividade humana e sinalizaram a significativa presença das marcas culturais, das trajetórias pessoais e das relações sociais na (des) constituição do profissional da educação”* (Grassi, 2008).

Diante desses trabalhos, teses e dissertações, a pergunta que fica é: há espaço para mais pesquisas sobre a identidade docente? Digo que sim, pois os resultados apontados pelos pesquisadores deixam margens que indicam que este tema não está, e quem sabe se um dia, não estará esgotado. Afinal, quando falamos sobre identidade, temos que levar em conta uma série de outros aspectos como cultura, valores, condições sócio-econômicas, etc. As brechas que encontro para a justificativa de mais este estudo é sua inovação em relação ao campo de pesquisa e ao cunho que se dará à análise dos dados.

4 O EMBARQUE

O Início da Aventura da Pesquisa

[...] quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos (Eggert, 2004, p.551).

O momento do embarque de uma viagem, seja ela qual for, é sempre tomado por emoções e decisões. Ficamos muitas vezes inquietos e ansiosos para embarcar de uma vez e começar a grande viagem. Assim, é também com a pesquisa. E com esta em especial.

Pesquisar é algo que fazemos todos os dias. Pesquisamos os melhores preços dos produtos no supermercado; pesquisamos livros novos com temáticas que nos interessam; pesquisamos até a roupa que vamos vestir pela manhã. Mas a pesquisa científica é muito mais do que isso. Ela exige método, rigor, objetivos claros, e ainda outros elementos. Recorri a Chizzotti (2006, p.20) para conceituar pesquisa

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequados – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas.

Concordo também com a ideia de pesquisa que Freire anuncia: Para o educador “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p.32). Também ele nos remete ao fato de que, pela pesquisa, nos aproximamo daquilo que não conhecemos. Os docentes, muitas vezes sem perceber, realizam pesquisas diariamente para dar conta de sua tarefa de educar. Pesquisamos o melhor texto para a introdução de um conteúdo, pesquisamos a melhor estratégia de atuação, a melhor forma para avaliar. E quando fazemos isso, estamos também aprendendo. Qual professor já não passou pela experiência de se ver frente a uma pergunta de um aluno sem ter a resposta, e ter de *pesquisar* sobre o assunto?

Assim definida, podemos passar para a delimitação da metodologia utilizada nesta pesquisa em específico. Para Minayo (1994, p.16), a metodologia “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. As pesquisas em Educação vem privilegiando a pesquisa qualitativa como melhor opção para compreender os fenômenos relacionados à Educação. Segundo Batista Neto (2007, sp), “esse movimento tem favorecido a adoção de perspectivas, métodos e técnicas de pesquisa ajustados à construção compreensiva de conhecimentos de questões educacionais [...]”. Para pensar a metodologia a ser utilizada nesta pesquisa, recuperei o problema sugerido: *Como o sujeito professor se constitui como*

professor? Esse problema sugeria que a abordagem a ser adotada fosse a *qualitativa*, visto que, se buscava “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16). Segundo Brandão (2003, p.90)

A pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão ou mais importante do que o número de vezes em que esses ou aqueles indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela fala para opinar a respeito de algo.

Na mesma direção, Chizzotti (2006, p.28) denomina as pesquisas qualitativas como sendo aquelas que “[...] usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Minayo (1994, p.22) complementa que “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Olhando para o problema de pesquisa aqui proposto, entendo que dados quantitativos não esclareceriam a pergunta. São necessários dados qualitativos para a compreensão do problema, ou melhor, *os significados*, que partiram das ideias que os docentes, sujeitos da pesquisa, expuseram no instrumento de coleta de dados. Finalizo a justificativa pela pesquisa qualitativa tomando a citação de Wolcott (1994, apud Telles, 2002, p.114)

[...] mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção (p.368).

Dentro das várias possibilidades metodológicas na pesquisa qualitativa, escolhi as *narrativas escritas*⁶. Narrar é algo que fazemos desde muito cedo. Gancho (1995, p.6) relembra que

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações são narrativas; a Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de Tv, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado...Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou verso, usando imagens ou não.

Contamos histórias e estórias, sobre nós, sobre os outros, sobre o mundo. Contamos sobre o modo como percebemos a realidade e as coisas que nos cercam e por nós passam. Para Mosquera e Stobäus (2004, p.77), “as narrativas são, elas mesmas, uma forma de

⁶ Telles denomina de *pesquisa narrativa* e explicita que “nesta modalidade de pesquisa as histórias pessoais e profissionais dos professores (e outros envolvidos no processo educacional) funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. [...] A pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado” (2002, p. 106).

representação do mundo subjetivo”. Larrosa (2004, p.12-13) nos diz que

El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir ahí, se puede pensar la relación entre esa misteriosa entidad que es el sujeto [...] y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa. De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, em particular, de aquellas construcciones narrativas em lãs que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografias, autonarraciones o historias personales.

Cunha (1998, p. 39) chama a atenção para o fato de que a “narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Batista Neto (2007, sp) complementa que “a narrativa registra não somente informações objetivas (tempo, espaço, cenário, enredo, desfecho) sobre acontecimentos como o significado que os atores a eles atribuem, abrindo espaço para significados antes ignorados pela pesquisa”. Não podemos nos esquecer que “uma narrativa é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato” (Huberman, 1992, p.58). Nesse estudo busquei as representações que os docentes tem de si, enquanto profissionais e na interface particular, na condição de pessoas. Essas imagens são perpassadas por aquilo que achamos que somos, e aquilo que pensamos que os outros pensam de nós e de nossa profissão. Esse estudo também buscou priorizar *a voz do professor*. Para Goodson (2000, p.71) “Ouvir a voz do professor devia nos ensinar que o autobiográfico, a ‘vida’, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho”. E o uso de narrativas permite que esse ator/autor possa falar sobre si e de seu trabalho. Segundo Telles (2002, p.108), “ao produzirem tais narrativas, os professores tomam a palavra, dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional”.

No segundo capítulo deste trabalho, intitulado *O Baú: As Lembranças de Tempos Passados* temos uma breve narrativa da história da minha vida. Segundo Cunha (1998, p.39), nesse tipo de exercício, de lembrar, repensar e escrever sobre o que passou, “o sujeito reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. Para Eckert-Hoff (2008, p.41) “[...]ao falar de si, o sujeito-professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios”. Também concordo com Souza (2004, p.404), ao explicar que

As narrativas assumem e desempenham uma dupla função: primeiro, no contexto da investigação, configuram-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida do(a) professor/professora em processo de formação inicial/continuada e, em segundo lugar, no contexto da formação, constituem-se

assim, como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma última justificativa para o uso das narrativas encontro no fato de que, por muito tempo, as professoras exerceram seu ofício caladas. Elas não podiam falar e conversar sobre suas práticas, não havia espaços e tempos. Hoje, muitas pesquisas se utilizam das narrativas, orais e escritas, para compreenderem os fenômenos relativos à educação, à formação dos docentes e às questões da identidade. Para Nóvoa, o narrar também está ligado ao modo como nos relacionamos com os outros e assim como construímos nossa identidade.

A força da palavra, o esforço de *narrar* o trabalho pedagógico e de *narrar-se* como professor definem uma nova identidade profissional. O princípio da abertura e do diálogo, em particular da abertura social e do diálogo interpares, é essencial à renovação de um mister que junta o *ethos* individual e o *ethos* colectivo, e *eu* pessoal e o *eu* profissional (Nóvoa ,apud Oliveira, 2006,p. 10).

Para compreendermos melhor a escolha das narrativas escritas, mapeio os sujeitos da pesquisa, os objetivos, o instrumento de coleta de dados e a proposta de análise dos dados.

4.1 O Mapa: Caminhos Percorridos

Minha intenção foi investigar o problema de pesquisa tendo como sujeitos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. A mim interessava saber se esses sujeitos estivessem em diversos momentos da carreira, ou seja, basicamente professores iniciantes, professores já estabilizados e professores no final da carreira. Os critérios para escolha dos sujeitos podem assim ser resumidos:

- a) professores de anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) professores que estejam na ativa, em sala de aula;
- c) professores em diversos níveis da carreira.

A escolha do segmento *anos iniciais* se justifica por ser esse o campo de formação e atuação da pesquisadora. Também por ser esse o segmento que apresenta maiores contradições em relação à imagem/valorização que se tem do professor, me interessava ver a compreensão que os professores, em atividade, tem de sua função, de sua imagem pessoal e social. São eles atores vivos de uma sociedade; são ao mesmo tempo, portanto, os que estão vivenciando no dia a dia as implicações de sua identidade profissional docente.

Os diferentes níveis da carreira poderiam mostrar, como em outros estudos

conceituados (vide o livro *Vidas de Professores* de António Nóvoa e os escritos de Huberman), as diferentes identificações que ocorrem ao longo da vida profissional.

Os seguintes objetivos balizaram este estudo:

- identificar e compreender quem é o professor de hoje;
- entender as representações que os docentes desse campo empírico tem de si, como pessoa e como profissional;
- reconhecer como a formação interfere (ou não) na construção da identidade profissional;
- identificar as possíveis diferenciações da identidade docente nos diversos momentos/ciclos da vida profissional;

A expectativa era de que a coleta de dados, através das narrativas escritas, ajudaria na compreensão e no entendimento da constituição da identidade docente. Não buscava respostas prontas e acabadas. Pretendia alargar os debates sobre o tema e contribuir para futuros estudos.

A escola escolhida⁷ para o levantamento de dados se situa na cidade de Dois Irmãos e pertence a rede municipal de ensino. Esta instituição oferece a educação para os níveis Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O primeiro contato foi realizado por telefone com a diretora da escola. Num segundo momento, visitei a escola a fim de apresentar o projeto e convidar os docentes para participarem da coleta de dados. Agendamos a data para a aplicação do instrumento. Para minha surpresa, ao apresentar a proposta de trabalho, outras professoras⁸, que não estão atuando em sala de aula, mas que possuem o magistério, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Não vendo problemas, admiti que estas também fizessem parte da coleta de dados. Assim, obtive onze participantes na coleta de dados⁹.

O instrumento aplicado foi modificado em relação ao que fora apresentado no projeto desta pesquisa. Houve um aperfeiçoamento. Dividi o instrumento em duas partes (Anexo B). Na primeira, tendo o auxílio de fotos e gravuras (Anexo C), foi solicitado às participantes que imaginassem uma professora e sobre ela escrevessem o que lhes era pedido. A escolha desta forma de aplicar o instrumento é justamente para que os sujeitos, que não tinham nenhuma

⁷ Essa escolha foi um tanto quanto casual. Não estava trabalhando na época e não conhecia nenhuma escola para realizar a pesquisa. Entretanto, numa manhã chuvosa conheci a Márcia que me ofereceu essa escola para fazer a pesquisa. Com o telefone na mão fiz o primeiro contato e depois fui conhecer pessoalmente a escola.

⁸ Por se tratar apenas de mulheres, utilizarei o termo professora no feminino assim como todos os que a elas se referirem.

⁹ Todos os dados coletados e aqui apresentados foram disponibilizados pelas professoras participantes através do Termo de Consentimento. O modelo utilizado deste termo consta no Anexo 5.

relação comigo, pudessem se sentir mais à vontade e desenvolver um pouco mais suas narrativas. A segunda parte, se referia a reflexão sobre elas próprias.

No dia da coleta de dados, ao chegar à escola, fui informada de que o tempo destinado para a minha parte seria o final da reunião pedagógica, pois havia alguns assuntos pendentes na escola que precisavam ser discutidos. Assim, ao invés de ter uma hora para a aplicação como havia sido combinado, o tempo ficou restrito a pouco mais de meia hora. Contudo, mesmo cansadas, depois de um dia inteiro de trabalho e mais uma reunião, as professoras não desistiram de participar e acolheram a atividade que lhes propusera. A aplicação iniciou com a escolha dos nomes pelos quais as professoras gostariam de serem identificadas na pesquisa. Esta foi uma parte que demandou um tempo muito maior do que eu imaginava. Os nomes escolhidos são parte da identidade dessas professoras; alguns deles são correspondentes aos de suas filhas, outros são nomes que gostariam de colocar em suas filhas se as tiverem, outras escolheram parte de seus nomes. Os nomes escolhidos para identificá-las são: Maria, Byanca, Paula, Mariana, Maria, Mahara, Ana, Margarida, Natascha, Camilli e Sabrina. E, ao iniciar a aplicação, a pergunta foi geral: se elas deveriam imaginar uma professora ou falar de si (na primeira parte). Expliquei que gostaria que elas falassem de uma professora e ao analisar as escritas é perceptível que elas se colocaram no lugar desta professora imaginária, direta ou indiretamente. Diretamente se colocam quando falam de si no lugar da professora imaginária. Indiretamente quando, na segunda parte, questionadas sobre o que haveria de diferente no seu baú, expressam que se colocaram no lugar e que não há nada de diferente. Exemplifico com as colocações seguintes¹⁰, algumas com grifos meus.

“Guardo no meu baú uma multidão de sentimentos, muitos objetos”.(Prof. Maria)

“Roupas que marcaram época, que ela usa para ensinar histórias, coisas que teriam acontecido, ensinamentos adquiridos nestes anos de docência. Talvez fotos de tempos passados, lembranças de épocas bonitas de sua vida e de sua profissionalização. Matando saudades...”
(Prof. Byanca)

“Não tem nada diferente, são as minhas experiências e lembranças”.(Prof. Ana)

“Tudo igual, nada diferente, pois ao olharmos para os outros, normalmente os vemos c/ os nossos valores, como somos ou como faríamos”.(Prof. Mariana)

No instrumento dei ênfase à imagem do *baú* e explico o porquê; o Baú nos remete a um tempo passado, a um lugar onde guardamos coisas antigas. Não poderia ser a imagem de

¹⁰ Nas citações das narrativas das professoras utilizo a letra itálica no tamanho 12 para diferenciar das citações teóricas, mantendo os escritos da forma como as professoras o fizeram.

uma mala, pois a mala nos remete a uma viagem que será feita, a algo que se programa no presente. Algumas professoras significaram o baú

“Baú lembra lembranças, coisas guardadas que podem ser retiradas e mexidas quando queremos. Guardamos coisas que por um tempo talvez não vamos precisar mais, ou que não está mais nos sendo útil, porém podemos depois de algum tempo reutilizar de outra forma”.(Prof. Maria)

“[...]o baú era o “museu” da sua vida. O lugar secreto que ela ia buscar a sua referência de vida, quando se sentia triste ou perdida ou com problema”. (Prof.Margarida)

“O baú das boas lembranças”.(Prof.Camilli)

Na análise dos dados coletados, utilizo as “unidades narrativas, isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados” (Telles, 2002, p.107). Como pré-categorias¹¹ para a análise já apontava:

- a) formação docente
- b) identidade profissional docente
- c) saberes docentes

Essas categorias predefinidas foram o ponto de partida para a análise dos dados.

Utilizei-me da análise de cunho fenomenológico-hermenêutico propostos por Gonçalves¹². Assim, primeiramente realizei a leitura de todo o material escrito (Anexo D) *com o objetivo de obter uma compreensão geral*. Numa segunda leitura, a finalidade foi *identificar as unidades de significado*, que segundo a autora, são *os trechos do relato que encerram um sentido*. Após essa etapa, realizei a interpretação e compreensão *do significado das expressões cotidianas dos sujeitos e expressá-las na linguagem das teorias*. E por fim, elaborei a síntese final.

Por ser de cunho qualitativo, a interlocução dos dados foi realizada, contrapondo dessa forma, os dados coletados nas narrativas, o embasamento teórico e o problema de pesquisa.

¹¹ Segundo Minayo (1994, p.70), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...] As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo [...]. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador”.

¹² Maria Augusta Salin Gonçalves. Sugestões de procedimentos de análises de cunho fenomenológico-hermenêutico. Material impresso, apontamentos de aula.

5 A PRIMEIRA PARADA

Formação Docente

*Ensinar que é algo que
qualquer um faz em qualquer momento,
não é o mesmo que ser um professor
(Floden e Buchmann, 1990:45,
apud Garcia, 1999, p.23)*

O tema escolhido para esta pesquisa, *profissão docente*, será tratado em dois aspectos principais: formação e a identidade docente. Minha pretensão é apresentar de forma clara e objetiva os dois aspectos em suas especificidades. Inicialmente vou tratá-los em separado para que se tenha uma visão mais clara. A complementaridade dos dois aspectos será exposta no capítulo 6.

Esta *Primeira Parada* teve como inspiração um conjunto de matérias intituladas *O que se ensina a quem ensina* da Revista Educação¹³. Os textos não trazem nenhuma novidade em termos do que já se sabe, e falam a respeito da formação dos docentes e a respectiva defasagem dos cursos de formação. Ainda, destacam a distância entre a teoria, o que se aprende na universidade, e aquilo que é ou deveria ser ensinado, a prática. Outro ponto apresentado é o grande “hiato legal” que se criou entre as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96. Nesse longo período, os debates sobre o papel da Pedagogia, da escola e do professor tomaram conta dos ambientes educacionais e das pesquisas. Há destaque também para o Parecer e a Resolução de 2001 do Conselho Nacional de Educação em que se aponta que “quatro portas de acesso ficaram estabelecidas para o magistério: as licenciaturas, o curso Normal, o Normal Superior e, finalmente, a Pedagogia” (p.32). E por último, destaque do dossiê, no artigo de Madalena Guasco Peixoto, a posição de que “a melhoria da qualidade da educação no Brasil passa necessariamente pela valorização do profissional da educação e por uma formação sólida e comprometida” (p.41).

Este dossiê abre algumas *feridas* da educação e me remete mais uma vez a pensar **o que se ensina a quem ensina? Que saberes são necessários para ser docente? Que formação dará conta disso? Quem é o professor de hoje?** Tentei desvendar as possíveis respostas para essas questões. Início retomando um pouco da questão da profissionalização dos docentes.

¹³ O que se ensina a quem ensina. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, ano 11, nº 124, ago/2007, p.24 – 41.

5.1 Formação dos Profissionais da Educação

Ao iniciar este trabalho, na *Apresentação*, expus algumas conceituações para o termo profissão. Acrescento mais alguns conceitos para abrir um pouco a discussão. Franzoi (2006, p. 20) nos diz que “a profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido”. Entende-se, assim, que os indivíduos buscam uma determinada formação para poderem atuar em determinada profissão. Por um ângulo mais social, Marques (2000, p.48) concebe

[...] profissão não apenas como atividade ocupacional de indivíduos, mas como compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade ampla diferenciada e exigente de qualificação técnico-científica específica para campos específicos de atuação.

Uma das formas de reconhecimento social de que o indivíduo possui um certo saber e está apto a atuar é a recompensa financeira, a valorização do profissional pelo que ele faz. Sabemos que no magistério o reconhecimento salarial não é dos melhores e que muitos profissionais se dizem valorizados pelas crianças, pelo seu trabalho em si; um pouco daquela visão antiga de que o reconhecimento do professor não é *coisa deste mundo*. Penin apresenta que a ligação da pessoa com a profissão *ocorre ao longo da vida produtiva*. A autora aponta que

O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade (Penin, 2008, p.650).

Mas quem são os professores? Antigamente eram os religiosos os responsáveis pela educação. Vem dessa época a ligação da profissão docente à vocação e ao sacerdócio. Foi com a estatização da educação que se iniciou a profissionalização dos professores. Por um lado, a estatização institui regras para se entrar na carreira (necessidade de formação). Por outro, retira do professor a autonomia, o que coloca em dúvida a existência de uma ‘profissão’ docente (Lüdke e Boing, 2004, p.1174). Um dos motivos dessa dúvida existencial pode ser direcionado ao fato de que os professores não produzem os conhecimentos que lecionam (Tardif, 2007; Sacristán, 1999). Eles apenas “transmitem” os saberes produzidos e afirmados pelas ciências. Mas será que a função do professor se encerraria nesta mera transmissão de conhecimentos socialmente definidos? Gurgel (2008, p.50) nos diz que “o professor por excelência é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona”.

Mas, essa é uma definição um tanto quanto simplista e que fatalmente levaria a pensar em um profissional meramente técnico. Veja-se a definição de educação para Codo e Vasques-Menezes (2006, p.43)

Educar, portanto, é o ato mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é o ato de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será.

Acredito, e minha prática assim consolida, que a função do professor é muito maior que a de simples transmissor de conhecimentos; é muito mais complexa. Vai além. “Retomar o passado, refazer os vínculos com o presente, reorganizar o futuro, eis o que o professor faz” (idem, p.44). Para dar conta dessa função, dominar o conteúdo não é o suficiente; é necessário saber transformá-lo em algo útil/utilizável, significativo para os alunos. O domínio dos conteúdos é importante, mas a tarefa de educar não se finda neles (conteúdos), e sim, em o que fazer com eles. Ademais, no mundo de hoje, em que a sociedade é bombardeada de informações a todos os momentos, quase que instantaneamente, é muito mais útil e necessário ensinar o que fazer com toda essa informação e como selecionar aquelas que realmente são importantes. Nesse sentido, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Dellors, 2006, p. 157) enfatiza que

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. [...]

A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até reconhecer os próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo. A Comissão julga que *é preciso repensar a formação de professores* de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (grifos meus).

E o que se espera de alguém – professor – que passa por uma formação específica e que recebe um diploma? A grande demanda social, e mesmo as próprias políticas públicas, direcionam ao professor uma responsabilidade frente aos desafios de todas as ordens (problemas de violência, de drogas, de desrespeito, apenas para citar alguns). Por um lado, se tem a total falta de compreensão da complexidade e incompletude da formação docente; por outro lado, se responsabiliza unicamente o professor pela busca de qualificação. A ideia de Correia e Matos explicita o pensamento acima. Estes autores ao se referirem aos muitos desafios a que a escola é chamada a responder, citando como exemplo *Educação para a Paz, a Educação intercultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente*, nos nomeiam de *missões sociais* e alertam que

[...] estes desafios, ao serem incorporados na vida escolar sob o registro da acumulação e da especialização de funções e não sob o registro da complexificação dos desafios, concorrem para que a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, como uma profissão permanentemente deficitária onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas (Correia e Matos, 2003, p.24-25, grifos meus).

Ou seja, além de pretender assegurar o ensino da língua materna, da matemática e das ciências, o professor é conclamado a trabalhar com demandas que exigem dele uma formação contínua, gerando assim um sentimento de incompetência e incompletude como se sua formação nunca fosse suficiente, como se ele sempre tivesse de pôr sua competência à prova. Considerando esse ponto de vista, é possível afirmar que apenas os quatro anos de estudos não podem definir a formação do professor.

A formação inicial, seja ela em cursos de Magistério ou de Pedagogia, não dá conta de *ensinar* tudo o que o professor necessita para sua prática. Cury (2009, p.14) salienta que “por melhor que seja um curso de formação inicial, o profissional não sai ‘pronto’ da universidade”. O autor sugere que os conhecimentos estão em permanente mutação e produção exigindo, dessa forma, “*complementação, o aprimoramento e a atualização contínuos*” (idem). Pimenta (2002, p.18) complementa essa visão ao colocar que os cursos de licenciatura precisam desenvolver “nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Concordo com Lüdke e Boing (2004, p.1174), que afirmam que “a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno”. A rápida evolução mundial em seu conjunto sugere que os profissionais (da educação e de outras áreas) admitam que “sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo da vida” (Delors, 2006, p.161-162). E aqui entra a importância da formação continuada e do ambiente de atuação profissional. Cunha (2006, p.56) acrescenta que “o professor se faz professor numa instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”. Ou seja, o lócus de trabalho do professor é também o de formação. Lüdke e Boing (idem) ainda frisam que é na escola que o professor se reconhece e é reconhecido como profissional.

Retomo, então, um pouco a questão da formação. Quando falo de formação docente, um leque de possibilidades se abre, não escolho um dos enfoques. Não conseguimos e não devemos assim fazê-lo. Ela, a formação, é múltipla e envolve muitos outros aspectos como a

cultura, os valores, a ética, etc. E ela é interminável¹⁴, assim como Codo e Vasques-Menezes (2006, p.39) colocam “Cada chance, cada minuto, contribui para formar o patrimônio que se vai acumulando invisível no caráter de cada um de nós, coisa que ninguém vê e todos nós somos capazes de reconhecer”. Formamo-nos em todos os espaços em que atuamos e em que vivemos. Essa é uma formação geral, da nossa cultura, dos nossos valores que ajuda a compor a nossa formação profissional.

Lembro bem de um professor do curso de Pedagogia que chamava atenção para o fato de dizermos que estávamos ali para *nos formar*. Ele nos dizia que esta palavra *formar* lembrava fôrma (assim como as de bolo e pão). Isso remetia a que nosso aprendizado seria todo igual, que aprenderíamos da mesma forma e na mesma intensidade. Ele comparava, quando fazia essa reflexão, os aspirantes a docentes ou já docentes com uma massa do bolo. Esta massa é levada ao forno (cursos de graduação, pós, especialização,...) de onde sairão, ou deveriam sair, “cozidos”, “assados”, prontos para serem degustados, ou prontos para atuarem em seus campos – a escola, a sala de aula. Sabemos que isto não acontece. A formação jamais será igual, mesmo para alunos que cursam os mesmos créditos de uma graduação, por exemplo. A formação envolve mais do que isso, envolve tudo aquilo já trazemos na nossa bagagem cultural. E por isso, cada estudante apreenderá aquilo que lhe fizer mais significado, levando em conta seus valores, suas vivências, entre outros.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p.19), a maioria dos autores relaciona o conceito de formação com o desenvolvimento pessoal

“[...] o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de <<plenitude>> pessoal” (Zabalza, 1990^a: 2001), ou então “a Formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (González Soto, 1989:83).[...] “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado, e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991:43).

Digo que formar um professor é muito mais do que isso. Afinal, nós educadores temos uma bagagem de no mínimo dez anos em sala de aula como alunos. Esses anos vividos e experienciados como estudantes são formativos, como muitas pesquisas já mostraram (alguns exemplos foram citados no capítulo 3). Os professores que tivemos, as escolas por onde circulamos, marcam e influenciam nossas práticas, positiva e negativamente, mesmo sem nos darmos conta. Tardif (2007, p.68) completa dizendo que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.

¹⁴ O termo interminável aqui utilizado não tem como objetivo significar que não há um fim para a formação docente, mas sim que ela não se fecha no tempo de formação acadêmica.

Esses saberes adquiridos antes da formação formal são chamados por Tardif (idem) de *saberes pré-profissionais*. São os saberes adquiridos nas relações sociais, nas vivências, permeados pela cultura e pelos valores que nos rodeiam. Coracini (apud ECKERT-HOFF, 2008, p. 25) ressalta que

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente.

Não esgotarei esta discussão aqui, pois tratarei com mais profundidade sobre estes saberes no subcapítulo *Saberes Docentes*.

Encontramos outro viés de formação nos meios de comunicação, em especial a televisão e o cinema. As imagens que esses meios passam da escola e dos professores também marcam nossa formação. Quem nunca sonhou em ser como o professor precursor (a meu ver) de *Sociedade dos Poetas Mortos*? Ou como a doce professora Helena de *Carrossel*? Imagens fílmicas que são transmitidas e que ficam no nosso inconsciente, de alunos, pais, professores.

A formação inicial não pode dar conta disso tudo. E pensando assim, a formação docente precisa ser constante. A Educação é uma das áreas mais afetadas pelos avanços da tecnologia e pelas descobertas das ciências. As progressões existem, embora a repercussão ainda seja muito lenta. Cabe aqui então trazer alguns conceitos sobre a formação docente.

A formação é uma exigência para o exercício da profissão. E isso não é privilégio da Educação. Todas as profissões possuem saberes próprios, que devem ser aprendidos por quem almeja exercer tal profissão. Para Gauthier (1998, p. 20) “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Assim, para ser um cozinheiro é necessário saber cozinhar, utilizar as panelas, fogões e utensílios, ter noção de qual tempero combina com cada ingrediente. Um nutricionista precisa saber dos componentes químicos dos alimentos para poder compor um cardápio de dieta. E assim acontece com todas as profissões. E na Educação não é diferente. Voltam a *martelar* as perguntas: que formação é essa? Onde se dá? Quem afinal é o professor?

Até os anos 70, a formação dos professores era responsabilidade dos cursos de Magistério, nas Escolas Normais. As futuras professoras lá aprendiam as didáticas, metodologias, planejamento, etc. Após os anos 80, o cenário de formação se modificou em decorrência da estatização das escolas. Neste período se assistiu a uma expansão da escola,

onde todos passaram a ter direito a ela. Com uma demanda enorme, mais professores eram necessários para dar conta do serviço. “Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical se procurou remediar a situação através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço” (Nóvoa, 1995, p.21). Perdeu-se aqui a autonomia dos profissionais, acarretando o início de seu desprestígio como profissão. Os anos 90 apontaram para a importância da formação contínua. Agora é exigido dos professores não só que se mantenham atualizados em relação às teorias da educação, mas também, que saibam atuar em novos papéis (coordenação, gestão, administração, educação de jovens e adultos,...).

Nóvoa (1995, p.25) considera que a formação precisa proporcionar aos professores uma *perspectiva crítico-reflexiva*, que lhes dê subsídios para um *pensamento autônomo* facilitador da autoformação. Continua ele que o “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade” (idem). O autor dá pistas de que a formação docente não se encerra na formação inicial, mas sim, que continua conforme os desejos e necessidades dos professores. Garcia (1995, p.55) também nos aponta na mesma direção ao falar que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça «produtos acabados», encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Freire (1991, p.58) também na mesma direção afirma que “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E ainda para enfatizar a importância da formação contínua, cito Cury. Para ele

A formação continuada permite, então, que o professor vá se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou e que ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem (Cury, 2009, p.15).

Com tudo o que se afirmou e pontuou até aqui, pode-se dizer que a formação docente segue um *protocolo*, ou seja, possui fases. Sharon Feiman (1983, apud Garcia, 1999, p.25-26) distingue quatro fases do processo de aprender a ensinar. São elas:

1 – *Fase de pré-treino*: engloba o período que os futuros professores vivenciaram como alunos e que, como mencionamos anteriormente, influenciam inconscientemente na prática docente;

2 – *Fase de formação inicial*: consiste nos cursos formais desenvolvidos nas instituições específicas de formação de educadores, em que se vão aprender os conteúdos pedagógicos e realizar as práticas de ensino. Esta fase é de grande importância, pois é o momento em que o estudante passa a ser professor. E nos primeiros anos de docência sofre o “choque de

realidade”;

3 – *Fase de iniciação*: período que corresponde aos primeiros anos da prática docente e no qual se adquirem *estratégias de sobrevivência*;

4 – *Fase de formação permanente*: contempla as atividades oferecidas pelas instituições ou realizadas pelos próprios professores que qualificam e aperfeiçoam a prática educativa.

E qual seria a finalidade da formação docente? Apenas instrumentalizá-lo para a prática? O relatório da Unesco (Delors, 2006, p.162) deixa pistas de que, para uma formação de qualidade os futuros professores precisam ter contato com professores atuantes, ou seja, ter contato com a prática ainda durante sua formação. Esse mesmo relatório também aponta para a importância da pesquisa na formação dos professores e que deveriam *estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade* (idem). Marques (2000, p.58) complementa

Todo o professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar [...].

A formação docente é permeada por muitos saberes: saberes oriundos dos tempos escolares como alunos, saberes da formação inicial, da formação continuada, saberes da prática diária. É impossível hoje se falar da formação sem mencionar esses saberes. Minha intenção foi a de elucidar alguns tópicos a respeito da formação, mas é necessário dar um pouco mais atenção aos saberes docentes. Para isso dou continuidade à nossa viagem tendo como companheiros Tardif, Nóvoa, Pimenta, Gauthier e outros que embarcaram no diálogo.

5.2 Saberes Docentes

Início essa parte com a afirmação de Tardif (2007, p.31) de que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa [...]”. No dicionário, para o termo *saber* encontramos como definições “[...] soma de **conhecimentos adquiridos**; sabedoria, cultura, erudição; [...] **capacidade resultante da experiência**; prática [...]” (Houaiss, 2001, p.2489, grifos nossos). O saber está relacionado diretamente com a informação, o conhecimento e a experiência prática. Beillerot (1989 e 1994 apud Altet, 2001, p.28) define que “saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”. O saber está no limiar entre a informação e o conhecimento. Ele se constrói interagindo e mediando com esses dois pólos.

Então nos perguntamos: os professores possuem *saber*? Que *saber* é esse? Início a discussão trazendo as palavras de Nóvoa (apud Oliveira, 2006, p.10) que nos diz que os saberes docentes são *mistérios*, pois que

[...]São difíceis de apreender, porque têm uma dimensão teórica, mas não são apenas teóricos, porque têm uma dimensão prática, mas não são apenas práticos, porque têm uma dimensão experiencial, mas não são apenas produto da experiência. Os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes *mais* (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa.

Para Tardif (2007, p.12-14) o saber dos professores é um *saber social*. Justificando essa posição, ele argumenta que:

- 1 – [...] *é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum*, que compartilham um mesmo local de trabalho;
- 2 – A legitimação dos conhecimentos é feita por instituições sociais (universidades, sindicatos, poderes públicos);
- 3 – O objeto de trabalho dos docentes são sujeitos sociais;
- 4 – Aquilo que é ensinado e a forma como é ensinado são determinados historicamente pela cultura, valores, poderes de um determinado período histórico. *O que e como se ensinava no século XVII ‘não tem mais valor’ nos dias atuais.*
- 5 – Por fim, *é um saber social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional.*

Continuando a conversa com esse mesmo autor, ele mostra que para a prática docente são necessários saberes diferenciados que exigem relações diferenciadas. Tardif (2007, p.36) define o “saber docente como um saber plural, que se configura na reunião de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesta mesma linha, se encontra o pensamento de Gauthier. Para ele “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino [...]” (Gauthier, 1998, p.28). Já Pimenta (2002) apresenta três saberes para a docência: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Exponho a seguir uma tentativa de diálogo entre as concepções de saberes desses autores, aproximando o que entendo ser da mesma natureza.

Início com os *saberes da docência – a experiência*. Falei anteriormente sobre esses saberes. São as imagens que carregamos dos professores que tivemos, sobre o ser professor enquanto somos alunos. Tardif (2007, p.71) os nomeia de **saberes pré-profissionais** e indica que “compreende as experiências familiares e escolares dos professores”. Explicando melhor o autor nos diz que

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (idem, p.72).

Para Pimenta a experiência pode ser vista sob dois aspectos. O primeiro corrobora com as ideias de Tardif. Para essa autora, os futuros professores carregam consigo uma noção vaga da profissão e do ser professor. “Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar” (Pimenta, 2002, p.20). Gauthier (1998, p.32) nomeia estes saberes de *saber da tradição pedagógica*. Diz ele

Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade. [...] essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores (idem).

Por outro lado, Pimenta identifica que os saberes da experiência “[...] são também aqueles os quais os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática [...]” (2002, p.20). Na concepção de Tardif, esses são os **saberes experienciais**, que não provém das instituições de formação. Para ele, “são saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (Tardif, 2007, p.49). Seriam, pois, os saberes que os docentes adquirem com o passar dos anos, no dia-a-dia da prática letiva e como Tardif diz “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (idem, p.39). Sabe-se, por experiência, que esses saberes não podem ser *ensinados*, mas, somente *adquiridos* nas experiências cotidianas. Pode-se dizer que, para adquirir esses saberes, *tem que sentir na pele*. Já Gauthier distingue os saberes que cada professor produz no seu dia-a-dia a partir de suas reflexões sobre a prática, nomeando-os de *saber experiencial*¹⁵; daqueles saberes que também provém da experiência prática, mas que, ao contrário, são expostos aos outros professores, ou melhor dizendo, são compartilhados entre os professores. Estes saberes o autor nomeia de *saberes da ação pedagógica*.

Já os saberes adquiridos nas instituições de formação, ou seja, os saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação e os saberes pedagógicos são denominados por Tardif como **saberes da formação profissional**, como **saberes pedagógicos** por Pimenta e como *saberes das ciências da educação* para Gauthier. Os autores se referem aos saberes da

¹⁵ Gauthier explicita que “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificáveis por meio de métodos científicos” (1998, p.33).

prática pedagógica (metodologia, planejamento, relação aluno-professor, etc.) e da didática, essenciais para a docência. Segundo Gauthier (1998, p.31) esses saberes “[...] informam-no (o professor) a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral”. Este mesmo autor chama atenção que este “*conjunto de saberes a respeito da escola*” é desconhecido pelo cidadão comum e, por isso, é um “*saber profissional específico*” e que “*permeia a maneira de o professor existir profissionalmente*”. O saber produzido nas reflexões sobre as práticas educativas interligado ao saber das ciências da educação também integra os saberes da formação profissional.

Tardif (idem, p.38) e Gauthier (idem, p.29) chamam de **saberes disciplinares** os saberes específicos de cada campo do conhecimento (por exemplo, Biologia, Literatura, História...). Eles *emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes*. Para Pimenta, esses são os **saberes do conhecimento**. A autora também se refere aos saberes específicos das disciplinas e como transformar esse conhecimento disciplinar em algo válido, relevante. Gauthier diz que “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido” (ibidem).

Por último, Tardif (idem, p.38) e Gauthier (idem, p.31) ainda nomeiam de **saberes curriculares** aqueles referentes às rotinas de cada instituição escolar: forma de planejar, metodologia adotada, conteúdos, programas escolares, etc, que “os professores devem aprender a aplicar”.

Importante salientar que Pimenta sugere que a formação dos professores não deve segmentar os saberes.

A valorização dos saberes das experiências, sejam essas anteriores à formação ou da prática docente, parece ser ponto comum entre os pesquisadores e estudiosos. Dominicé (1990, apud Nóvoa, 1995, p.25) relata que

«Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica.»

Larrosa (2002, p.21) também chama atenção para a importância da experiência. Para ele *experiência é ‘o que nos acontece’*. E elenca quatro razões para justificar por que a experiência é cada vez mais rara em nossa sociedade. São elas: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. O autor também fala sobre o **saber de experiência**: “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai

acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (idem, p.27). Ou seja, o saber de experiência só pode ser adquirido por quem vive o acontecido, e não há como repetir ou viver a mesma coisa, *ninguém pode aprender da experiência de outro*.

Antes de partir para outros rumos e novas paradas, ressalto que os saberes docentes se relacionam diretamente com sua formação, e essa com a identificação que o professor tem com sua profissão. Quando falamos de formação, inevitavelmente falamos de constituição de sujeitos. Dois pensamentos ilustram e encerram esta parte.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 27).

Evidente, então, que o conhecimento e o saber-fazer são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores, na medida em que constituem a base daquilo que lhes será exigido socialmente, e que constituirá uma auto-exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional (Batista e Codo, 2006, p.72).

6 A SEGUNDA PARADA

Identidade Profissional Docente

*Somos, enfim, o que fazemos
para transformar o que somos.
A identidade não é uma peça de museu,
quietinha na vitrine,
mas a sempre assombrosa síntese
das contradições nossas
de cada dia.
(Galeano, 1997).*

6.1 Identidade

Na literatura, o professor aparece, na maioria das vezes, como um ser abstrato, desprovido de sentimentos, tratado de forma generalizada, ou estigmatizados como a professorinha alfabetizadora, a professora rabugenta de matemática, a cheia de vocação, entre outras idealizações. Por isso, o objetivo de propor o estudo do aspecto sobre a *identidade profissional docente* se torna relevante. É nítido que as várias áreas do conhecimento, principalmente as do campo das Ciências Humanas, se preocupam em *saber quem somos e o que nos torna únicos ou especiais*, ou seja, revelam em seus estudos a preocupação sobre a questão da identidade.

Mas para falar em identidade profissional foi necessário, antes de tudo, definir o que entendo por identidade. Sendo um conceito muito amplo, e com a intenção de delimitá-lo e compreendê-lo melhor, busquei amparo em outras áreas de estudo, principalmente na Sociologia, tendo como base os estudos de Baumann, Dubar e Hall. Ao realizar as leituras fui reconstruindo internamente a forma como compreendia o conceito de identidade. Acreditava que havia uma identidade única, assim como a definem o dicionário¹⁶, e que uma vez adquirida não mais mudaria. Contudo, ao me aprofundar os estudos dos autores citados e de outros, pude compreender que a identidade é algo flexível, e que está em constante mudança. O que temos são períodos e episódios de identificação.

O sujeito, então, é constituído de muitas identidades num mesmo sujeito. Para Hall (2005, p.39) “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”. As pessoas podem, por exemplo, ser

¹⁶ No dicionário temos que identidade pode ser 1. Estado do que não muda, do que fica sempre igual; 2. Consciência da persistência da própria personalidade; 3. O que faz com que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra; 4. Conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la. (Houaiss, 2001, p.1565)

identificadas de acordo com o(s) papel(éis) que exercem socialmente. Portanto, você pode ser uma esposa, mãe de família ou professora de anos iniciais. Tudo depende do lugar em que você se encontra, de onde você fala e com quem e para quem se dirige. Segundo Baumann (2005), as identidades podem ser assumidas conscientemente ou serem impostas. São assumidas conscientemente quando escolhemos o que queremos ser; e impostas quando deixamos que os outros, a sociedade diga o que somos ou devemos ser. Bernadete Gatti (1996, p.86) complementa que “a identidade é não somente *constructo* de origem idiossincrática, mas, fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos”. A identidade é, portanto, algo que se vai construindo ao longo da vida. Não está pronta, nem acabada. Ferreira (2002, p.50), fala que o imaginário social

[...] Pode se apresentar como código de comportamento que baliza as condutas adequadas àquela sociedade, àquele grupo social, pois, afinal, na vida coletiva as normas, os valores, o papel de cada um, de cada grupo, das instituições, as identidades e até o que se deseja alcançar acabam sendo determinados, também, pela forma, ou pelo que a sociedade pensa acerca dos seus costumes, dos seus integrantes, dos seus objetos.

Assim pensada poderíamos dizer que a identidade não é fixa, estanque; ela se revela conforme as relações sociais que mantemos com os outros. E muitas vezes, é somente a partir do olhar do outro que consigo me identificar. Eckert-Hoff (2008,p.63) explicita que “a identidade, nesse sentido, não existe em si mesma, ela é incessantemente (re)construída por meio da relação com o *Outro* e emerge apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem”.

Dubar também chama atenção para o fato da incerteza da identidade. Para esse autor, não há como ter certeza de que a identidade que tenho de mim mesmo coincide com a identidade que o(s) outro(s) tem de mim. “A identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p.104). E em texto mais recente o autor reforça que “as formas identitárias são inseparáveis das relações sociais (idem, 2006, p.52). Hall (2005, p.38) complementa essa idéia ao colocar que

[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”.

Gentil (2005, p.54) diferentemente de Hall, distingue ainda a identificação e a constituição de identidades. Para ela, a identificação “[...] teria o sentido de um interesse momentâneo ou de um sentimento de afinidade com determinadas causas ou situações”. Já a constituição de identidades “[...] teria o sentido de criação de laços mais duradouros, à medida que implica em uma vivência partilhada”. Esta mesma autora considera que

[...] as identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências individuais, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a sua vida (idem, p.58-59)

[...]

Formam-se a partir de histórias partilhadas, compõem-se de valores, de aspectos afetivos, históricos e sociais, elementos que distinguem uma pessoa ou grupo de outras/os e permitem seu reconhecimento. São fruto de interações, de processos dialógicos e têm caráter semiótico (idem, p.62).

E por ser assim inacabada e construída ao longo da vida, a identidade, assim como a sociedade que ajuda a formá-la, modifica-se quando passa por crises. Hoje, muito se fala sobre a crise da identidade. E esta nada mais é do que o reflexo das mudanças brutais pelas quais nossa sociedade passa, e que abalam a visão que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2005, p.09). Sociedade esta que está em constante conflito e mudança, que a cada dia espera de seus componentes transformações rápidas e viáveis para as questões emergentes. As identidades antes rígidas e duráveis agora são fluídas e flexíveis. Segundo Dubar (2006, p.15)

A mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma desestabilização das referências, das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Esta dimensão, mesmo quando é complexa e oculta, toca numa questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade, assim postas em causa.

Lopes (2002, p.42) também salienta que

[...] as crises das sociedades contemporâneas são, sobretudo, a crise das identidades colectivas tradicionais. Mas porque a identidade individual (a coerência entre mim e o mundo – dos outros ou dos objetos) depende sempre da partilha, ainda que implícita, por mim e pelos outros, de um sistema de interpretação e de acção concordante, a crise das identidades colectivas é também a crise das identidades individuais: é este “o estado a que chegamos”.

Para os professores, essa crise se revela na falta de incentivo para o ingresso na carreira (baixa remuneração), no baixo reconhecimento social da profissão (o professor é apenas reconhecido quando se fala dos problemas da educação), na falta de estímulo para permanecer na carreira (custo alto para aperfeiçoamento e falta de um plano de carreira), desrespeito por parte de alunos e pais (o professor é o único responsável pelo insucesso dos alunos), na falta de políticas coerentes e também pela falta de uma unidade dos profissionais da educação. A crise das identidades gera transformações e rupturas nas relações sociais, o que, no caso dos docentes, transforma-se em mal-estar, o chamado mal-estar docente. Não abordarei este tema de forma exclusiva neste trabalho.

6.2 Identidade Profissional Docente

[...] pensar a respeito de identidades de professores
é pensar nas inúmeras relações
em que o professor se insere,
é pensar sobre as inúmeras
interações das quais ele participa,
é pensar na constituição de sentidos e
significados a respeito de professor.
(Gentil, 2005, p.84)

Pensar em uma identidade profissional é pensar em como os sujeitos são reconhecidos socialmente pelo trabalho ou ofício que desenvolvem (Dubar, 2006). E assim, pensar que somos identificados por aquilo que fazemos e este fazer possui um valor social, ao qual a identidade profissional está diretamente relacionada.

Conforme mencionei anteriormente, os indivíduos não possuem uma única identidade ou identificação. Assim também o *ser professor* é uma das formas de identificarmos a pessoa do professor. E essa identidade é marcada e perpassada por outras tantas. A identidade profissional docente tem sua primeira configuração formal nos cursos de formação. Esses apresentam um *perfil de profissional* que se deseja formar ao longo do curso. Mas, se sabe que nenhum aluno se formará de forma igual a outro. A vida pessoal, familiar e social de cada indivíduo perpassa sua formação e não permite que todos os alunos de uma mesma turma, por mais que vivenciem os mesmos conteúdos, conhecimentos, e façam as mesmas experiências, sejam formados, ou melhor, formatados do mesmo jeito. Se considerarmos que as experiências anteriores à formação são formadoras/saberes docentes adquiridos, assim também, ocorre com a imagem docente. Carregamos da nossa história imagens e representações da figura docente e a ela nos reportamos quando nos tornamos professores. Oliveira (2006, p.176) complementa que

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida.

Sabe-se que historicamente a imagem social do professor foi se modificando com o passar dos anos, se alimentando de políticas e interesses sociais¹⁷. Atualmente, essa imagem está condicionada pelo que a sociedade espera desse profissional. Zaragoza salienta a mudança do status do professor. Diz ele

¹⁷ Para aqueles que se interessam mais sobre essa questão ver livro *Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor* de Rodolfo Ferreira. A pesquisa do autor, utilizando os principais jornais do Rio de Janeiro, buscou identificar, através de reportagens e matérias alusivas ao dia do professor, a imagem social deste profissional entre os anos de 1940 (ano em que se instituiu a profissionalização do magistério) e 1992.

Ainda nos anos quarenta e cinquenta se atribuía tanto ao mestre, e muito mais ao professor de bacharelado com o título universitário, um status social e cultural elevado. Estimava-se neles, como assinala Ranjard (1984), seu saber, abnegação e vocação. Não obstante, no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial. A idéia de saber, abnegação e vocação caiu por terra na valorização social. Para muitos pais, que alguém tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao alibi de sua incapacidade de fazer “algo melhor”; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. (Zaragoza, 1999, p.34)

Anteriormente desenvolvi os conceitos de profissão e formação docente. Esses conceitos ajudam a trabalhar com a questão da identidade profissional, visto que, é quase impossível falar de um sem pensar nos outros. A identidade está diretamente ligada à ideia de profissional e formação que se tem a respeito de uma determinada profissão. Alguns aspectos influenciam na identificação com a profissão, entre eles: o gênero, o prestígio social, a origem social dos aspirantes, etc. Com a intenção de clarificar a questão da identidade profissional docente, abordarei brevemente estes aspectos.

A questão de gênero, no caso do Magistério, é um aspecto relevante para a constituição da identidade profissional. Em determinado momento histórico, o trabalho docente foi direcionado para as mulheres. Lopes (2001, p.13) pontua que “ao longo da modernidade, condições sócio-históricas e culturais fizeram do ensino um bom trabalho para as mulheres”. No Brasil, foi durante o período da República Velha que as mulheres tiveram grande incentivo para a entrada na carreira. O país estava se reconfigurando nacionalmente e a educação era um meio para a constituição do Estado nacional. O Magistério se mostrava como uma oportunidade das mulheres ‘conquistarem’ um emprego e, ao mesmo tempo, cuidarem das tarefas do lar e da educação dos filhos. “A vida profissional era marcada pela necessidade de conciliarem, com igual sucesso, a vida autônoma de trabalho e o seu papel de mães e esposas, dado que, o lugar profissional e o lugar familiar são ambos espaços de trabalho” (idem, p.17). Nessa época, a ‘renda’ da mulher era considerada apenas como um complemento da renda familiar. O homem era o principal provedor da família. Isso era uma das justificativas para a baixa remuneração dada às professoras.

A profissão de professor passou a ser relacionada muito com os atributos femininos: se exige dos docentes carinho, afeto e um cuidado para com os alunos. Essas características são vistas como *naturais* das mulheres, e isso, fez com que a profissão fosse legada a elas. Como ressalta Batista e Codo (2006, p.65)

No marco da expansão do capitalismo, a docência, como a enfermagem, foram consideradas atividades de trabalho, que na medida em que envolviam “o cuidado dos outros”, fossem crianças ou doentes, demandavam para realizar-se atributos tidos como essencialmente femininos. Para poder concretizar-se, estas atividades demandam das trabalhadoras o estabelecimento de um vínculo afetivo com o produto de seu trabalho.

Exemplifico abaixo, com narrativas das professoras que participaram da pesquisa, como esta questão das características está impregnada nos discursos e no imaginário. Algumas chegaram a apontar essas características como fator da escolha profissional. Amor, doação, transposição de papéis, entre outros. Tudo isso aparece como feminino e como algo quase inato nas professoras. Grifei aquilo que me foi mais saliente. Os relatos abaixo foram extraídos da primeira parte, quando as professoras se utilizaram da professora imaginária para construir suas narrativas.

“Procuro ser “Mãezona” tanto em família quanto na escola, com meus alunos, procuro auxiliar em seus problemas. Me deixa muito satisfeita poder ajudar e ser lembrada por isso, ver o sucesso do outro, me deixa feliz”. (Prof. Byanca)

“Como pessoa e profissional sempre procura ser atenciosa, dedicada e dar o máximo possível de si. Gosta de ver tudo bem certinho, não deixando nada atrapalhar, não medindo esforços e assim tomando todo o seu tempo”. (Prof. Natascha)

“Feliz por ter a chance de ajudar pessoas a ser mais felizes. A professora reflete nos alunos o que acredita, o que não acredita. Tanto a mãe como a professora sempre tentam ajudar em algo mais. A realização das duas e dividir conhecimentos que as vezes são prazerosos mas as vezes duros, difíceis”. (Prof. Camilli)

“Vejo na minha vida que tenho uma missão, preciso ajudar e ser ajudado, preciso de pessoas que me vejam como “alguém importante para alguém” (meus alunos, meus colegas, minha família)”. (Prof. Maria)

Segundo Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1992, apud Valle, 2002, p. 219) “o magistério está entre as primeiras profissões intelectuais a se abrirem de maneira importante às mulheres, estando hoje, entre as mais feminizadas”. E essa feminização da docência influenciou diretamente o reconhecimento material/financeiro. Sendo o homem o principal provedor da família, o salário da mulher não poderia representar mais que um complemento da renda familiar. Enguita referindo-se à feminização do magistério e sua conseqüente proletarização, complementa [...] a questão do ‘segundo salário’ e do ‘emprego provisório’ que permitem à sociedade pagar menos. Além disso, uma sociedade patriarcal está menos disposta a conceder autonomia no trabalho às mulheres que aos homens.”(1991, p.53-54). Ora, se vê então que a questão de gênero está diretamente relacionada à valorização/reconhecimento do profissional da educação. Sobre essa questão, Batista e Codo (idem, p.69) complementam

[...] a demanda de valorização do professor remeteria tanto à exigência da recuperação histórica do reconhecimento da importância do papel social do educador, como a exigência do reconhecimento da tarefa profissional, propriamente dita, despojada de seus tradicionais atributos de gênero.

Esses mesmos autores avaliam que atualmente já se percebe uma retomada dos homens a essa profissão, o que revela como eles mesmos mostram

“[...] a profissão não tem sexo predefinido, porque ele (o trabalho) é produzido socialmente e datado historicamente, instala a perspectiva de que processos de feminização e masculinização das profissões podem suceder-se ao longo da história [...]” (idem, p.61).

Outro aspecto que interfere na identidade profissional é o *prestígio* dado à profissão em questão. Em tempos idos, ser professor era motivo de orgulho profissional. A Prof. Sabrina, participante da pesquisa, ao expor os motivos que a levaram a escolher o magistério relata que foi “[...]muito incentivada pela minha mãe, pois na época, ser professora era uma profissão importante, respeitada e digna”. Uma profissão reconhecida e com prestígio social. Batista e Codo (2006) lembram que, esse reconhecimento e valorização estava relacionado à importância dada à educação, mas também não esquecendo que a formação que as docentes recebiam nas reconhecidas Escolas Normais era de grande qualidade técnica e os exames admissionais eram muito exigentes, subentendendo dessa forma, que as professoras da época eram muito bem formadas e com bom preparo intelectual. Ilustro este pensamento com um depoimento citado por Fischer (2008, p.166), feito por uma professora aposentada: “[...] eu me sentia, muito, muito segura, quando eu comecei a trabalhar, pelo que eu tinha recebido em aulas de didática de alfabetização [...]”. Desse tempo ficou uma imagem de *anos dourados do magistério*, em que se identificavam as professoras por serem moças bonitas, sorridentes, carregando nos braços os materiais de aula. Essa imagem carrega um lado bem mais perverso que a sociedade em geral desconhece. As professoras dessa época tinham que seguir à risca um *código de conduta* que incluía itens como não poder sair desacompanhada de pai, irmão ou marido. Em sua pesquisa, Fischer aponta que essas professoras eram dominadas inconscientemente pelo sistema ao qual estavam subordinadas; um sistema que prescrevia o que podia e o que não podia ser feito. A mesma autora nos fala que esses anos “assim como as demais idéias que chegaram até o presente, não passam de verdades que se foram instituindo ao longo dos anos, a partir de complexas redes discursivas” (Fischer, 2008, p.159).

Esse prestígio profissional se modificou brutalmente nos anos 80 com a expansão dos sistemas de ensino e da escolarização. A formação docente, antes restrita às Escolas Normais, a partir de então passou a ser feita também nos cursos de Magistério, nas Faculdades de Educação e nos cursos de Licenciatura. A qualidade da formação foi ameaçada em função da aceleração necessária para que se tivesse em um curto espaço de tempo mais professores para a ‘grande massa popular’ que estava entrando na escola; “se precisava não apenas expandir e

democratizar o ensino, mas também multiplicar os recursos humanos e materiais na mesma proporção da multiplicação das vagas” (Batista e Codo, 2006, p.71).

Outro aspecto se refere à origem social das professoras. Até a década de 70, as aspirantes a docentes eram originárias das classes média e alta. Após os anos 80, esse quadro se modificou. Para muitas mulheres, ser professora significou, e até certo ponto ainda significa uma ascensão sócio-cultural e sócio-econômica. Valle (2002, p.221) chama atenção para o fato de que o “magistério se aproxima cada vez mais das profissões assalariadas de classe média”. Quando da expansão da educação para todos, nos anos 80, as licenciaturas, e não só a Pedagogia, foram alvos dos estudantes provenientes das camadas mais baixas, como forma de ter um *diploma*. Isto trouxe uma desvalorização, social e financeira, para a profissão, e ao mesmo tempo, uma forma daqueles estudantes crescerem profissionalmente. Foi um período em que as lutas da classe dos trabalhadores em educação focavam a busca pela profissionalização, “por afirmar a identidade da categoria, ou seja, o reconhecimento dos professores como um grupo com saber específico, função própria e não igual a qualquer trabalhador [...]” (Gentil, 2005, p.76-77). Na atualidade, segundo Lelis (2007, p.145), os profissionais da educação se originam nas “camadas populares e médias, trazem marcas heterogêneas de socialização [...]”, mas, afirma que isso não pode justificar as péssimas condições de trabalho a que os professores tem sido submetidos.

Também pontuo um pouco a questão da etnia. Essa está diretamente relacionada à questão da origem social. Sabendo que a chamada classe popular é majoritariamente negra, trazemos uma citação de Weber para ilustrar essa interface. Diz o autor

[...] predomina a visão de que a docência à medida que foi sendo desvalorizada socialmente, tornou-se tarefa das classes subordinadas, especialmente dos seus integrantes de cor negra, o que em si mesmo constituiria obstáculo para o seu reconhecimento profissional (Weber, 2007, p.163).

Não pretendo aqui me estender no que diz respeito ao dilema etnia/valorização profissional, pois, seria necessário adentrar em questões sócio-político-históricas de nosso país.

Todos esses aspectos, em seu conjunto, contribuem para formar a identidade profissional docente. É visto que ela está intimamente ligada às representações sociais, ou seja, ao reconhecimento social que uma determinada profissão, no caso o Magistério, recebe. Esse reconhecimento muda conforme o tempo histórico, social e cultural em que se vive. A sociedade, portanto, determina qual é a *identidade* que se pode ter. Hall (1997, p.26-27) diz que “devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela”.

E, assim, suponho que a identidade profissional docente se constrói na interação entre os saberes próprios da profissão e as relações sociais, históricas e culturais que os professores estabelecem entre seus pares, na comunidade escolar e no próprio núcleo familiar pessoal. Derouet (1988, apud Moita, 1992, p.115-116) assim se refere à identidade profissional dos professores

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

A discussão sobre a identidade profissional não deve se encerrar aqui. Ela é uma construção e, acima de tudo, uma conquista diária de cada professor. E assim, como a identidade pessoal está em permanente mutação como um caleidoscópio que, a cada movimento, mostra uma imagem nova, diferente e renovada a partir dos mesmos pedaços coloridos que o compõe. É certo que devemos buscar uma identidade própria da profissão como categoria profissional, até para melhor sermos reconhecidos e, por que não, remunerados. A identidade tem o poder de conferir status à pessoa e à categoria profissional. Qual professor não almeja se dizer, se assumir *professor* de ‘boca cheia’? Mas como nos lembra Arroyo (2000, p.29)

[...] somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É freqüente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão.

Esse mesmo autor sugere que o Magistério não possui uma única forma de identificação profissional. Há diferenças entre ser um professor de anos iniciais e ser um professor de ensino superior. Diferenças na remuneração e no reconhecimento social. Essas diferenças geram segundo Arroyo (idem, p.30), um “desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e auto-imagens pretendidas por cada um” e acabam desencadeando tensões e mal-estar, que por si, nos remetem sempre a questão: *quem somos?*

Talvez a pergunta anteriormente feita deva ser reescrita: *quem somos hoje?* Sem com isso tornar a resposta mais fácil de ser dada. Trago para o trabalho o pensamento de Dubar, mas, para tentar acalmar minhas angústias de tentar encontrar uma única resposta. Assim diz o autor

Cada um pode identificar os outros ou identificar-se a si mesmo, seja através dum *nome próprio* que remete para uma linhagem, uma etnia ou um «grupo social», seja através dum *nome de função* que depende de categorias oficiais dos «grupos estatutários», seja através de *nomes íntimos* que traduzem uma reflexividade subjetiva («si próprio»), seja através de *nomes designando intrigas* que resumem uma história, projectos, um percurso de vida, em suma, uma narração pessoal («o para si»). Estas quatro formas de identificação são tipos de designação que cada um gere, combina, planeia na vida cotidiana. (Dubar, 2006, p.50).

Finalizo este capítulo entendendo que as identidades são perpassadas pelas relações pessoais que cada sujeito estabelece com os outros e consigo mesmo. Nunca prontas e acabadas, mas sempre em movimento, em mutação.

7 OS PASSAGEIROS DA VIAGEM

*Não somos somente uma profissional
ou uma pessoa, nossas vidas se entrelaçam,
por mais que tentemos distinguir,
as coisas, pessoas nos afetam
e nos deixam marcas e lembranças.
(Prof. Ana)*

Caracterizar as professoras participantes da investigação é parte importante da análise. Ao todo foram onze professoras que participaram da coleta de dados, destas, sete atuam nos anos iniciais; as demais, apesar de terem a formação para atuar nesse nível de ensino, exercem funções nos setores da escola, ou seja, na direção, secretaria, biblioteca e uma na educação infantil. Como o proposto no projeto e, sendo meu foco de trabalho era o segmento de anos iniciais do Ensino Fundamental, darei maior visibilidade às contribuições destas professoras, sem desmerecer as contribuições das demais que foram muito enriquecedoras.

Sem exceção, todas as professoras possuem o Curso de Magistério. Em relação à formação em nível superior temos que cinco delas já terminaram a graduação e as demais estão concluindo seus cursos. Apenas uma professora possui Especialização *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação, ela é também a mais nova em idade do grupo. A faixa etária das participantes distribui-se entre os 26 e os 45 anos. Já em relação ao tempo de magistério nenhuma das participantes está no início de carreira (0-4 anos), a maior parte (8) tem entre 5 e 15 anos de magistério, duas possuem de 16 a 25 anos de profissão, e uma apenas com mais de 25 anos de docência.

Estes dados foram sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Síntese geral da pesquisa

SUJEITOS		FORMAÇÃO				TEMPO DE SERVIÇO				
Atuam nos anos iniciais	Atuam em setores/ outro segmento	Magistério	Graduação completa	Graduação incompleta	Mestrado	0-4 anos	5-7 anos	8 - 15 anos	16-25 anos	+ de 25 anos
07	04	11	05	06	01	0	03	05	02	01

7.1 Motivação para Embarcar na Viagem

*“A cada tempo que passa
vejo que fiz a escolha certa.
Adoro meu trabalho”.*
(Prof. Paula)

Quando escolhemos o roteiro de uma viagem muitas vezes o fazemos, pois, alguém de nosso relacionamento, um familiar ou amigo, já percorreu ou está percorrendo o mesmo trajeto. Outras vezes, a escolha se dá por algum atrativo que o lugar de chegada nos promete. Algumas vezes, nem sabemos bem por que queremos viajar, apenas queremos sair do lugar em que estamos. E, finalmente, há ainda aquelas escolhas que são feitas meio a contragosto, meio “sem querer, querendo”. E isso também ocorre em relação à escolha profissional.

Com minhas personagens não foi diferente. As motivações para a escolha do magistério são de várias naturezas. Cito alguns exemplos retirados da segunda parte do instrumento de coleta de dados.

“O encantamento pelas aulas e postura de uma professora da pré-escola” (Prof. Mariá).

“Para ser sincera, não sei... Desde bem pequena queria ser professora e desde então eu sempre que me projetava para o futuro, me via sendo professora, acho que isto é meio estranho mas realmente não sei quando isto entrou na minha vida” (Prof. Byanca).

“Quando iniciei foi pq não tinha outra alternativa de trabalho no lugar onde morava” (Prof. Paula).

“Na verdade não sei bem, talvez as experiências como aluna, admiração pelos profes que passaram na vida que foram muito bons” (Prof. Ana).

Nos relatos elas também elucidam e dão importância ao tempo da infância em que *brincavam de dar aula*. Das onze participantes cinco mencionaram a brincadeira como um dos fatores motivadores na escolha profissional. Oliveira (2006, p.184) enfatiza que

As histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que nos singularizam como pessoas e professores.

O relato da Prof. Margarida ilustra esse ponto de vista

“Desde pequena, ia com a minha mãe no colégio onde ela era coordenadora e professora de ed.infantil. Achava a minha mãe a melhor prof. do mundo! Quando chegava em casa, fazia tudo que ela tinha feito com as minhas bonecas e com a nossa empregada, no quadro-negro que tinha na garagem da minha casa. Nestas brincadeiras, ensinei a minha empregada a escrever e ler. Foi assim

que peguei o gosto p/ coisa.”

A riqueza deste relato nos aponta para três direções. A primeira se norteando para a influência da família da escolha profissional; pais, mães, irmãos, tias, amigos. A presença de exemplos próximos é recorrência em relatos de escolha profissional, não só do magistério. Seguir a profissão dos pais é como dar continuidade ao trabalho, como se nos eternizássemos. Novamente, trago a narrativa da Prof. Margarida para ilustrar esse pensamento

“Me formei na escola Santa Catarina e com as minhas tias e mãe. Sempre conversamos muito e trocamos muitas idéias. Participamos de cursos, palestras sempre juntas. Minha mãe é meu exemplo de pessoa e professora MARAVILHOSA!”

Em outra direção, vejo que o relato aponta para a importância da brincadeira. Esse foi o tema de minha monografia do curso de graduação em Pedagogia. Não vou aqui me estender, visto não ser o foco atual, apenas faço uma ressalva da importância que o brincar tem na vida de uma criança. Na brincadeira ela se solta e viaja a mundos imaginários, fabulosos, que podem se relacionar com o mundo real, resignificando-o. Por fim, ao escrever *“Foi assim que peguei o gosto p/ coisa”*, a professora inconscientemente faz referência à prática docente, em que a cada dia de docência aprendemos um pouco mais sobre esta profissão.

Além da brincadeira de *dar aula*, outra recorrência refere-se àquilo que Tardif (2007) chamou de saberes pré-profissionais. As professoras indicam nas suas narrativas a forte influência na escolha profissional das experiências vividas no tempo em que eram alunas e nas vivências familiares. Observem o relato da Prof^a.Natascha

“Quando muito pequena fui alfabetizada pelo meu pai. Depois ingressei na Escola e tive o acompanhamento de uma professora muito querida e atenciosa que eu adorava. Percebi que eu também poderia contribuir e ajudar. Minha brincadeira favorita era ‘Escolinha’.” (grifos meus)

Os saberes pré-profissionais são formados por todas as nossas vivências, ou seja, por tudo aquilo que passou por nós antes de nos tornarmos profissionais. Seja na vida escolar, na vida familiar ou social. Apreendemos dessa experiência conceitos, imagens, valores que ficam inconscientemente guardados em nossa memória afetiva. Ao assumirmos um papel profissional, por exemplo, essas lembranças tomam forma e ganham força. A Prof^a. Sabrina, ao se referir à motivação para o ingresso na carreira, exemplifica dizendo *“Uma professora na 6^a, 7^a e 8^a série, de Ciências, que eu amei, me inspirei nela e quis ser professora”* (grifos meus). No capítulo 5 explorei um pouco a questão dos saberes pré-profissionais. Para não me tornar repetitiva apenas retomo o ponto de Tardif sobre esses saberes. Tardif nos diz que *“uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e*

sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (Tardif, 2007, p.68).

Olhando, lendo e relendo as narrativas das professoras, é impossível não olhar para o meu *baú*, retomá-lo e ver o quão semelhante é a minha história, minha constituição enquanto docente. Assim como as professoras da pesquisa, também tive vários motivos que me levaram a escolher a profissão docente. Sou filha de professor, muitas e muitas vezes vi meu pai corrigindo trabalhos, provas, preparando aulas. Tive uma professora maravilhosa na 2ª série. Brincava com a minha irmã de dar aula e juntas alfabetizamos nosso irmão. Sempre que me imaginava trabalhando era como professora. Adoro crianças, gosto muito de trabalhar com pessoas, as marcas da infância e da escola também fazem parte dessa escolha.

A escolha profissional como pude observar, teve motivações diversas para as professoras. Assemelham-se e muitas vezes são iguais. O Magistério foi o pontapé inicial na busca de formação dessas profissionais. E é este o próximo objeto da análise: a formação das professoras participantes.

7.2 Adquirindo Créditos para a Viagem

“Acredito que formação é tudo na vida de um professor”.
(Prof.Natascha)

Início esta parte retomando o quadro 1 mostrado anteriormente. Ao olharmos para a dimensão da Formação podemos observar a preocupação das participantes com sua formação. Cinco já possuem cursos de graduação, sendo que, uma destas já terminou o curso de Mestrado. As demais estão concluindo seus cursos de graduação. A importância da formação também aparece nas escritas. As professoras apresentam claramente a relevância da formação acadêmica, contudo se torna evidente que poucas percebem a importância da relação teoria/prática, apresentando em sua maioria uma visão dicotomizada. A Prof. Byanca coloca que *“Teorias e mais teorias aprendi no magistério e em boa parte da faculdade, mas a profissionalização mesmo aprendi dentro da sala de aula”*. O que este relato nos mostra? O que traz de novo?

O dilema teoria x prática não é novo. O que talvez seja novo é a forma como o encaramos. Essa separação é fruto de uma epistemologia voltada ao paradigma dominante do conhecimento, que separa sujeito e objeto, ciência e senso comum (Santos, 2001). Nesta

abordagem, todo o saber é produzido longe da prática que serve apenas como lócus de sua aplicação, não sendo assim considerados válidos os saberes produzidos a partir das e nas práticas. Não é nessa abordagem que acredito, creio numa abordagem em que teoria e prática são entrelaçadas, complementares e uma dependente da outra. Para Vasquez (apud Kuenzer, 2004, p.2) “é a atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

O que aparece nos discursos das professoras é justamente a dicotomia teoria/prática, como se uma não tivesse relação com a outra. As professoras não percebem que suas práticas são também produtoras de teorias. Elas percebem apenas a teoria como base de saber para a prática e, que muitas vezes, não respondem aos questionamentos do cotidiano escolar. As práticas acabam por serem meramente atividades. Carlos (2010, p.117) complementa que

Parece ser possível uma teoria não originária de uma prática refletida e contextualizada, bem como uma prática sem um projeto teórico, mesmo não explicitado. O ato de conhecer, assim dicotomizado, aliena os sujeitos de seus objetos de estudo, impedindo compreensões mais elaboradas e transformadoras da realidade. A prática fica reduzida a uma ação não questionada ou recriada, sem potencial para confrontar tanto o mundo interior como o mundo exterior aos sujeitos.

Uma visão nítida apontando para a comunhão entre teoria e prática aparece no seguinte relato da Prof^a. Sabrina

“Me formei no magistério, mas acho que a prática do dia a dia é também um grande mestre, pois vivenciando os fatos, acertando e errando é que vamos construindo nossa caminhada. Aliado a essa caminhada entra a teoria, que buscamos em cursos de extensão, de graduação e todo as leituras que fazemos durante nossa vida como profissional do magistério” (grifos meus).

A prática assim refletida e contraposta com a teoria não é mais uma repetição de ações sem movimento, sem *vida*. Torna-se “[...] práxis¹⁸ enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, [...], que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade” (Kuenzer, 2004,p.15).

Retomando, então, a análise em relação à formação, se observa que as professoras expressam a importância da formação acadêmica, que buscam através de cursos de graduação, especialização, palestras, seminários, entre outros. Elas falam, inclusive, em continuar sempre os estudos, o que demonstra a preocupação com a formação contínua. Esses dois pontos aparecem tanto na situação em que elas se colocaram no lugar da professora imaginária, como quando falaram sobre si. Na primeira parte do instrumento de pesquisa em que as professoras

¹⁸ Kuenzer define práxis como “[...] atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades” (2002, p.12)

se reportam através de uma professora imaginária, temos como exemplo as seguintes colocações

“Estuda e pesquisa quando colocada diante de ‘crises’ de concepções pedagógicas. Fazer um Doutorado e pesquisa na área de inclusão”.
(Prof^a.Mariá)

“Esta professora sonha em formar-se, fazer pós-graduação, se especializar na área em que está buscando formação para se dedicar à sua função”. (Prof^a.Paula)

Na segunda parte do instrumento, em que as professoras respondiam diretamente sobre si, aparece o seguinte exemplo sobre a preocupação com a formação

“Quero iniciar um pós graduação em março de 2010. Me aperfeiçoar cada vez mais e manter algumas coisas que estão “andando” certo”.
(Prof^a.Byanca)

As professoras enfatizam a formação advinda da prática cotidiana. Chegam a expressar em alguns casos que, essa é a *“principal formação, que acontece constantemente, é o dia-a-dia em sala de aula que dá sentido ao estudante e na maioria das vezes faz questionar e refletir a prática”* (Prof^a.Mahara). Outras apontam que, além da prática em sala de aula, as trocas com os colegas também são essenciais para a formação. No relato da Prof^a. Ana se observa que a formação acadêmica recebe uma importância fundamental frente à prática

“Me formei magistério, Feevale/ que muito mudou nas práticas teóricas que tinha, abriu idéias, caminhos, opções, mas o dia-a-dia é o que ajuda, que contribui, que te dá referência e suporte, onde você faz sua ação/reflexão/ação contínua e que te retorna com teus alunos, como você está sendo” (grifos meus).

A formação acadêmica, neste relato, aparece como base de mudança nas concepções pedagógicas da professora. Aliado a isso, está a prática diária, formadora, pois é envolvida de *ação/reflexão/ação*, num processo dinâmico e contínuo. Freire (1997, p.24) ajuda a compreender o pensamento das professoras ao anunciar que *“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”*.

Retomando os depoimentos é possível notar três movimentos de formação: a formação inicial (magistério), formação do dia-a-dia (prática) e formação continuada (graduação, cursos de extensão). Um não é desvalorizado em detrimento do outro, mas sim, há uma comunhão de saberes. A prática pode ser vista como uma formação continuada. E é ela que solidifica a identidade docente das professoras. É o viver a profissão. A formação acadêmica aparece como secundária na importância da constituição profissional frente aos saberes da profissão. Tardif (2007, p.53) chama atenção para o fato de que a experiência prática

[...] provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Os saberes da experiência são recorrentes nas narrativas das professoras. A Prof^a. Camilli expõe

“Adquiri meu certificado em uma escola estadual. Mas aprendi a ser professora no dia-a-dia. Não tem curso ou graduação que possa superar o dia-a-dia, o conduzir para o crescimento. Já convivi com muitos colegas de formação bem superior a minha, porém analfabetos no jogo de cintura que um professor bom tem a oferecer, contribuir” (grifos meus).

Depreende-se deste relato a noção de que o passar dos anos nos dá mais *experiência* e, portanto, mais *saber*. Tardif (idem, p.51) observa que esse *jogo de cintura* é adquirido nos primeiros anos de docência e que com o passar dos anos essa “[...] experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional”. Ainda sobre a importância dos saberes experienciais, este mesmo autor nos diz que eles

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, idem, p.54).

E para fechar este pensamento, conclamo Gauthier (1998, p.24) que aponta

“[...] o saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a ‘ler’ a realidade e a enfrentá-la.

A experiência prática também aparece como fator importante para a constituição da imagem profissional. E é este tema que abordarei a seguir.

7.3 As Transformações ao Longo da Viagem

“Conforme a viagem da vida e a caminhada vamos somando experiências, agregando fazeres e nos moldando p/ o q. hoje somos”.
(Prof^a. Mariana)

A constituição da imagem docente, da identidade docente está como mostrei no capítulo 6, ligada a vários fatores. E essa imagem é mutável, ou seja, se transforma ao longo da vida, conforme as experiências que fazemos e vivemos. Ao decorrer da viagem, adquirimos outros olhares, outros saberes e aprendemos um pouco mais a cada dia. Ao serem questionadas sobre suas imagens, as professoras foram claras e todas concordam que as imagens que tem de si mudaram ao longo da carreira. A experiência trouxe aprendizados que as fizeram amadurecer, crescer. Mas não só modificar o que era preciso, e também confirmar o que é válido de ser “repetido”, mantido. Algumas apresentam a noção de movimento do manter o que está dando certo, das aprendizagens que geram mais dúvidas e do querer aprender sempre mais. A docência é um processo não linear, inacabado e incompleto no sentido de que sempre teremos novos desafios e novos aprendizados. Paulo Freire sugere que o homem é “[...] um ser na busca constante de ser mais e, como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (Freire, 1979, p.27). Assim, inacabada também é a constituição dos saberes docentes. Não há um ponto final, mas sempre uma vírgula ou reticências. O inacabamento sugere que a cada dia, a cada novo desafio, o docente se depara com situações que exigem dele novos conhecimentos ou uma releitura dos conhecimentos já adquiridos. E esse processo de reconstrução dos saberes é adquirido por meio da experiência.

De forma geral, as professoras citam o amadurecimento gerado pela experiência. Para aquelas que estão entre os 5 e os 7 anos de carreira, o choque inicial já foi superado, estando agora em fase de afirmação da identidade docente. Já se sentem bem mais confiantes no fazer pedagógico e conseguem lidar melhor com as situações de rotina escolar. Os relatos¹⁹ das professoras desse ciclo profissional ilustram (grifos meus).

“Estou confiando bem mais nas minhas possibilidades e com muito mais dúvidas do que certezas”. (Prof^a. Mariá)

“Ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez, achava que tudo que aprendi, colocado em prática daria certo, porém foi “quebrando a cara” que realmente aprendi que ser professora é ser flexível e

¹⁹ Todos estes relatos se encontram na segunda parte do instrumento de coleta de dados.

crescer a cada instante”. (Prof. Byanca)

“Hoje me vejo mais centrada, sabendo exatamente o que quero. Com o passar do tempo fui adquirindo mais experiência e isso faz com que saibamos lidar melhor com situações que vão surgindo.”(Prof^a.Paula)

Em sua pesquisa, José Alberto Gonçalves apresenta de forma sucinta as fases da carreira do magistério. Segundo seus estudos, estas professoras estariam na *fase de estabilidade*. O autor enfatiza que nesta fase “[...] *os pés assentaram no chão*, a confiança foi alcançada, a gestão do processo de ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmam-se” (Gonçalves, 2000, p.164). Já o clássico texto de Huberman, *O ciclo de vida profissional dos professores*, elenca três olhares diferentes para esta fase da estabilização. O primeiro se refere a que, passados os choques do início da carreira, os professores agora já superaram os estágios probatórios e são profissionais de fato do quadro administrativo. E junto a essa “nomeação oficial” vem a escolha pela profissão, ou seja, pela identidade profissional docente. Por outro viés, há o olhar mais educacional do termo estabilização. Segundo Huberman (2000, p.40) uma vez efetivadas [...] as pessoas se afirmam perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, frente às autoridades. E por último, vem o ponto de vista pedagógico próprio da estabilidade em que “[...] a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (idem).

Para as professoras que estão no ciclo profissional entre os 8 e os 15 anos, a percepção é outra. Os relatos mostram sinais de desequilíbrio, ora oscilando positivamente, ora negativamente em relação à profissão escolhida. Duas professoras participantes, que atuam nos anos iniciais, estão nessa fase de desequilíbrio e mostram sua desilusão e descrença com a profissão, mesmo quando se reportam indiretamente através da imagem da professora imaginária, na primeira parte da coleta de dados. Os relatos, citados abaixo, foram retirados da primeira parte e contem grifos meus com o que chamou mais atenção.

“Quanto ao profissional estará ainda lecionando com a mesma ou mais garra, mas não mais o dia inteiro. Devido a algumas desilusões procurará uma outra área que também lhe interessa para trabalhar paralelamente”.(Prof^a.Mahara)

“Ela sabe que o que faz a deixa feliz, mas cansada também, com culpas por trabalhar tanto. Quer continuar na educação de alguma forma, acredita nas pessoas, mas também quer viver mais a vida, diminuir a carga horária...”. (Prof^a.Ana)

Apesar dessa desilusão e cansaço aparente com a rotina da escola, essas mesmas professoras, ao se projetarem para o futuro, não almejam sair da educação e confirmam que *“teriam feito tudo novamente”* (Prof^a.Mahara). A experiência lhes trouxe uma nova visão da

educação, talvez mais crítica, mais madura e menos fantasiosa. Ainda, ao relatarem que gostariam de *continuar na educação, mas trabalhando menos para se dedicar mais à família e a si própria* (Profª. Ana), apontam para a carga de trabalho desta profissão. Um período de horas que incontáveis vezes ultrapassa a expressa no contracheque ou nos contratos de trabalho.

Que o trabalho docente é exaustivo ninguém duvida. É um trabalho que muitas vezes consome o docente e o priva de uma vivência familiar, social mais tranquila. A valorização não contempla de forma justa o trabalho do docente. Talvez essa desvalorização geral do magistério (social e financeira) se deva pelo fato de que a sociedade não olha para a escola como uma organização onde se trabalha, onde relações de trabalho e produção ocorrem. Segundo Soratto e Olivier-Heckler (2006, p.91)

A escola é uma organização de trabalho prestadora de serviços, compondo, portanto, o setor terciário da economia, o mesmo em que se localizam os serviços de saúde, comércio, lavanderia. O que a coloca nessa classificação é a sua função de prestar um serviço – educar – para clientes muito especiais – crianças e adolescentes. A relação direta com o cliente, como acontece nas escolas e em qualquer outra empresa ou instituição prestadora de serviços, implica em um trabalho com características muito particulares.

Sendo uma instituição prestadora de serviço, é de se imaginar que a escola busque profissionais competentes e com boa formação. A esses profissionais se paga um salário pela prestação do serviço. Contudo, é sabido que “os salários são reconhecidamente baixos” e “[...] as condições oferecidas ao professor não são compensadoras, por estarem em desacordo com o nível de exigência da função” (idem, p.94). Vivemos em uma sociedade mercantil e cada vez mais capitalista, onde o ter é o que vale. Odelius e Codo (2006, p. 234) apresentam uma triste constatação

[...] o que o professor ganha, seja lá quanto for não pode, em nenhum aspecto, ser chamado de salário²⁰. Alguma coisa que apareça no *holerith*, que não tem nenhuma relação com o mercado, que não tem relação com as habilidades que o trabalhador coloque a serviço de seu cargo, que varia de trabalhador para trabalhador apesar de ocuparem o mesmo cargo, realizarem o mesmo trabalho e terem a mesma qualificação. Aquilo pode ser chamado de qualquer coisa, menos de salário, qualquer que seja a teoria que embase a afirmação. Estamos diante de uma categoria profissional que obriga seus trabalhadores a se dedicarem a um trabalho para o qual não existe salário.

Cury também alerta que

Os salários continuam muito abaixo da dignidade do cargo e das crescentes exigências profissionais. Com um trabalho formalmente valorizado, mas na prática desprestigiado, nem sempre a área de educação consegue ser atrativa para que os detentores do diploma de ensino superior de licenciatura busquem a carreira docente (2009, p.18).

²⁰ Para estes autores salário é “[...] valor pago pela força de trabalho injetada em seu trabalho” (Odelius e Codo (2006, p. 217).

E o que então move o professor a continuar atuando? O que faz com alguns ainda busquem essa profissão que sabidamente não os retribuirá financeiramente? As professoras participantes apontam que apesar de todas as dificuldades, fariam tudo igual. Seriam professoras de novo, escolheriam, mesmo assim, o magistério novamente. Em outro artigo do mesmo livro, Soratto e Olivier-Heckler (idem, p.121) relatam que os dados de suas pesquisas mostram que “[...] não é o valor de troca que o move; é o próprio trabalho [...]”. Estes autores ainda sugerem que

Enquanto muitos trabalhadores suportam o trabalho e através do salário buscam satisfazer seus desejos, o professor, ao contrário, suporta o salário para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é de todos nós, mudar o mundo através de sua ação, transformar com seu trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir de seu próprio gesto (idem).

Não quero com isso dizer aqui, que as lutas por melhores condições de trabalho e por um *salário* digno sejam desnecessárias. Ao contrário, sinto hoje *na pele*, que o meu trabalho não é valorizado financeiramente, sendo a luta política necessária e justa.

Os relatos das professoras que estão na fase da serenidade (16- 25 anos) mostram a satisfação profissional alcançada, a conquista de uma clareza e sensatez por meio da experiência. Os depoimentos expressos na primeira parte da coleta exemplificam. No depoimento da Prof^a. Natascha é visível que ela consegue fazer uma análise de sua vida profissional, percebe o quanto já caminhou e os aprendizados que fez ao longo da carreira.

“Olhando-se no espelho vê quanto tempo já passou, mas o seu olhar demonstra que a profissão que escolhera continua deixando-a feliz”.
(Prof^a. Natascha)

Já a Prof^a. Camilli apresenta um depoimento de quem aprendeu a dar um passo de cada vez, que valoriza as experiências adquiridas querendo continuar mesmo sabendo que a profissão tem muitas dificuldades.

“Chegar ao sucesso, a realização total. Para que isto aconteça não é preciso pensar grande. Um passo firme após o outro levam a gente a esta realização. Também me chamou a atenção a coragem de tentar mesmo que já se sabe das dificuldades que vai encontrar”. (Prof^a. Camilli)

Neste mesmo caminho, de serenidade e satisfação profissional, se encontra a professora Sabrina, que está em final de carreira. Aponta o desejo de continuar estudando, explorando novas áreas, feliz com as conquistas. Ao se reportar à professora imaginária, ela relata

“No fundo ela se vê mais experiente, com muitas realizações já conquistadas. Realizações tanto no trabalho como na vida pessoal.

Espera que o futuro seja sempre melhor do que o presente". (Prof. Sabrina) [grifos meus]

Ao olhar no conjunto, os depoimentos das interlocutoras, se observa que os daquelas professoras que estão nas duas últimas fases da carreira apresentam uma serenidade e desejo de continuar, com um olhar mais positivo da profissão. Já os depoimentos das professoras que estão na fase inicial da carreira, mesmo já tendo passado pelo choque inicial, continuam aprendendo a lidar com a profissão, criando estratégias de sobrevivência [como flexibilidade, tendo maior confiança]. Por fim, aquelas professoras que estão na fase intermediária verbalizam mais o sofrimento vivido no exercício da profissão.

Conhecer e dialogar com *os passageiros desta viagem* me proporcionou muitas descobertas e confirmou aprendizados. Encerro este capítulo remetendo novamente a Freire e ao seu conceito de inacabamento. Não posso dar por finalizadas, sempre poderei voltar ao material e encontrar um novo aprendizado, uma nova descoberta que neste momento ficou escondida, não vista. O inacabamento também é meu, no sentido de que, encerrar este trabalho não significa completar a minha formação. Minha busca é incompleta e, portanto, inconclusa. A procura continuará em outros espaços, em outros momentos, com outros sujeitos...

8 UM PORTO

Entre Chegadas e Possíveis Partidas

Obrigado pela oportunidade!
(Profª. Mariana)

Chegar ao final de uma viagem pode ser sinônimo tanto de alegrias como de tristezas; alegrias pelas descobertas, pelos amigos feitos, pelos lugares conhecidos. Tristezas porque a chegada também significa que esta viagem terminou, chegou ao fim, outros rumos precisam ser tomados. Assim também me sinto ao finalizar esta pesquisa. Então, é importante rever o que ficou dessa viagem! Teria sido uma boa oportunidade como o foi para a profª. Mariana?

Ao iniciar esta pesquisa, havia me colocado o desafio de responder à questão *Como o sujeito professor se constitui enquanto professor?* Os objetivos que balizaram este estudo foram: identificar e compreender quem é o professor hoje; que representações ele tem de si como pessoa e como profissional; reconhecer em que medida a formação interfere ou não na constituição da identidade profissional docente; e por fim; identificar as possíveis diferenciações da identidade docente nos diversos momentos/ciclos da vida profissional.

Para iniciar o estudo foi necessário conhecer os caminhos realizados por outros pesquisadores. O levantamento das dissertações, teses de doutorado e trabalhos apresentados mostrou que ainda havia espaço para mais esta pesquisa, pois, o tema central ainda não se esgotou. Após este levantamento pude vislumbrar um mapa a ser seguido. Assim configurei a metodologia escolhendo as narrativas escritas como meio de obter os dados necessários para a continuidade da pesquisa.

O encontro com as professoras foi um momento marcante, visto que não nos conhecíamos e foi preciso apresentar o projeto para que houvesse o aceite de participação. Para minha surpresa onze professoras, entre elas pessoas que não estão em sala de aula, aceitaram o desafio de se abrirem para alguém pessoa estranho, a pesquisadora. Neste momento de fechamento, sinto falta de ter dado um retorno das análises para estas participantes. Sem elas esta pesquisa não teria a mesma validade. Foi muito enriquecedor, com certeza um momento em que me deparei com marcas da minha própria constituição docente.

As categorias discriminadas no projeto de pesquisa se confirmaram, sendo então necessário um aprofundamento da parte teórica. Aos estudos já realizados concatenei, entre outros, as posições de Gauthier na parte da formação e saberes; e de Dubar e Ferreira na discussão da identidade.

O capítulo destinado às análises, intitulado *Os Passageiros da Viagem*, foi então dedicado à exploração dos dados produzidos pelas professoras. Após a construção de um quadro em que todas as produções aparecem juntas por questão abordada (Anexo D), foi necessário uma leitura detalhada e minuciosa a fim de observar as recorrências. Tendo por base as categorias *formação docente, saberes docentes e identidade profissional*, construí as análises encontrando nos textos das professoras elementos que as substanciaram.

As análises apontaram que, para o grupo de docentes que participou da pesquisa, a constituição da identidade docente passa pelo desejo e pelas motivações de ordem interna, pela busca incessante de querer mais [relacionada à formação] e também, e talvez aqui esteja um ponto muito forte dessa constituição, pelas pressões externas [normas, legislação, papéis sociais que são delegados à escola].

Outro ponto de extrema importância que foi muito bem lembrado pelas professoras é a própria história de vida de cada uma delas, em que aparecem as marcas de um passado comum, como o brincar de dar aula, ou ter tido algum parente ou professor que lhe inspirou muito, e que hoje as constituem como docentes e como pessoa. Ao realizar as leituras para a análise de dados em muitos momentos me identifiquei com as docentes. Um pouco do que elas relatavam também, de alguma forma, fazia parte da minha história de vida. Isso poderia de alguma forma explicar porque algumas características são comuns entre docentes de anos iniciais, e por que talvez se cobre de nós [e aqui me incluo junto, pois também hoje sou professora de alfabetização] atitudes mais maternas do que profissionais?

Um ponto que impactou muito nas falas das respondentes é a intervenção das dinâmicas sociais – demandas políticas, sociais, sobre a constituição da identidade dos sujeitos. Isso mostra que por mais que se tenha tentado olhar o sujeito por ele próprio, não se consegue separá-lo do contexto sócio, cultural, político em que ele está inserido e pelo qual é regulado.

Esse impacto social sobre a identidade profissional também é sentido pelas respondentes numa forma de cobrança pessoal acerca de sua formação. Todas falam em continuar sempre estudando, sempre buscando mais, que desejam continuar sua formação. Eu fico me perguntando se essa busca por mais formação não decorre justamente de toda a cobrança social que hoje recai sobre a escola. Algumas professoras chegam a dizer que *o jogo de cintura* não se ganha nas universidades e nos cursos de formação, mas sim na rotina de escola, no decorrer da prática pedagógica. Aliás, esse conhecimento oriundo da prática é muito valorizado pelas docentes, chegando a ser elencado por elas como o mais importante. A constituição da identidade passa pela experiência rotineira. Vamos nos constituindo a cada

nova experiência, conquista, e até mesmo, pelas frustrações que acontecem no exercício docente.

Em relação às imagens que as docentes tem de si como pessoa e como profissional, não ficou claro nas análises se elas conseguem fazer uma distinção entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Por isso, deixei esse objetivo em segundo plano. Pode ser que em outro momento, com outros olhares, seja possível responder a essa questão.

O último objetivo se referia ao ciclo de vida profissional. Nenhum sujeito da pesquisa se encontrava nos primeiros anos de docência, e apenas uma estava no último estágio do ciclo profissional. Para minha surpresa a análise dos dados das professoras que estão no segundo nível e no terceiro [entre os 5 e os 16 anos de carreiras], demandou maior tempo e várias releituras do material. Estas professoras mostram que já superaram o choque inicial da carreira e que já estão conseguindo lidar melhor com as demandas da prática de sala de aula. Contudo, são as que mais demonstram negativismo em relação à profissão. Almejam continuar atuando, mas diminuindo a carga horária, podendo-se dedicar mais à família. Sentem que o desgaste da profissão vai muito além do físico, invadindo o emocional.

Nas professoras que estão no final de carreira é nítido um sentimento de calma, de estabilidade emocional, de dever cumprido. Já possuem as *rédeas* da profissão nas mãos. Estão satisfeitas com as escolhas da vida e quando refletem sobre o passado mostram que a escolha pelo magistério foi bem feita, que a fariam novamente.

Pode-se dizer como consideração final, que a partir dos dados dessa pesquisa a docente de anos iniciais é alguém que não possui uma única identidade, fixa e rígida. Ela se move na mesma medida em que as demandas são alocadas na escola, e conseqüentemente, nos docentes. Não se busca mais ser apenas a professorinha, carinhosa, meiga, uma segunda mãe dos discursos midiáticos. A preocupação com a busca de informação e formação é constante e faz dessas docentes pessoas críticas e reflexivas.

Há também que se considerar que a busca por uma identidade profissional passa por uma maior valorização da educação pela sociedade, pelos poderes públicos e pelos próprios profissionais que com ela trabalham. Há que repensarmos valores e princípios em que nossa sociedade está sustentada. Não quero aqui dizer que tenhamos que deixar transparecer como era nos tempos dos *anos dourados*. Jamais! O que almejo, e esta pesquisa me mostrou que é possível, é trazer à tona na sociedade os valores e princípios básicos para qualquer boa convivência. Se queremos uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, sem tanta violência, é urgente que se repense o valor dado à educação, à cultura e aos profissionais que ainda acreditam que, especialmente através da educação, é que se pode transformar uma

sociedade. Utopia? Pode ser, mas se não há utopia, não há por que viver!

Parafrazeando Mario Osório Marques (1998, p.116) ousaria dizer que neste final de pesquisa mais me interessou o prazer que foi me aventurar pelas narrativas das professoras do que tanto o resultado final obtido. Muitos aprendizados ocorreram ao longo da construção dessa dissertação de mestrado. Muitos não foram aqui expressos, ficaram e ficarão guardados nas minhas lembranças, nas minhas memórias e com certeza irão um dia para o meu baú.

OS COMPANHEIROS DE VIAGEM

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. IN: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Tradução: Fátima Mural e Eunice Gruman.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Identidade docente de professores de 1º e de 2º segmento do Ensino Fundamental. *Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

_____. Cultura, memória de professores e formação. Porto Alegre: **XIV ENDIPE**, p. 504-515, 2008.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p.60-85.

BATISTA NETO, José. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da escola de Chicago e do interacionismo simbólico. *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. Jul. 2007. Disponível em www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/algumas_consideracoes.pdf (acesso em 07.07.09)

BAUMANN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

CARLOS, Lúcia Cardoso. *Formação e inserção profissional: estudo de caso em um curso de pedagogia para professoras no exercício da docência*. Rio Grande do Sul: UNISINOS, tese de doutorado, 2010.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência e Educação*, vol.5, n.2, 1998, p.81-90.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, 4ªed.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, educador. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p.37-47.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e Solidariedades na Profissão Docente: sofrimento e crise da profissionalidade dos professores*. Portugal/Porto:Porto, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação – UFPel. Pelotas, nº 27, jul/dez, 2006, p. 55-71

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Estrutura social, profissionalização e formação docente. *Cadernos de Educação/ Universidade Federal de Pelotas*. Pelotas, nº 5, ago./dez. 1995. p.131-148.

CURY, Carlos Roberto Jamil. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves

(org). *Professores: identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 13 – 20.

DELORS, Jacques (org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DOTTA, Leanete Thomas. Processos de construção identitária docente. *Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

DUBAR, Claude. *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006. Tradução de Catarina Matos (português de Portugal).

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.p. 549 – 584.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Processos de normalização na constituição da docência: um estudo a partir da memória de ex-professoras. Porto Alegre: **XIV ENDIPE**, p. 157-171, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Vol.23, n.80, set., 2002, p.137-168.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LP&M, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. Tradução: Isabel Narciso.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n.98, ago, 1996, p.85-90.

GAUTHIER, Clermmont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141 - 169.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p.63-78.

GRASSI, Marlise Heemann. Trajetórias, culturas, subjetividades e profissão docente. *Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

GURGEL, Thais. Ao mesmo tempo, tão perto e tão longe. *Nova Escola*. São Paulo, nº 216, outubro, 2008, p.50-53.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 2000, p. 31 – 61.

JUNGES, Kelen dos Santos. Percurso profissional de professores: um estudo da constituição docente por meio de trajetórias de vida. *Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

KUENZER, Acácia Zeneida. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Sessão especial na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional De Pesquisadores em Educação*. Caxambu, MG, 2002.

_____. *Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. *Boletim Técnico do Senac*, RJ, v.30, p.81-93, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). IN: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20 – 28. Tradução João Wanderley Geraldi.

LELIS, Isabel Alice. O magistério como campo de contradições. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, nº 02, set., 1997, p.143 – 155.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n.68, dez, 1999, p.239-277.

LOPES, Amélia. Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, vol.XI, nº 2, 2002, p. 35-52.

_____. *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Asa Editores, 2001.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, Set/Dez, 2004, p.1159-1180. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

_____. *Formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. A identidade profissional do professor como espaço de construção. **Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, António (org). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 2000, p.111- 140.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. IN: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 2000.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António (org). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora, 2000, p.11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.15-34.

_____. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org). *Narrativas e Saberes*

Docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.09 – 15.

O que ensinar a quem ensina. *Revista Educação*. São Paulo, nº 124, agosto, 2007. p. 24-41.

O DELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Poder de Compra. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p.204 - 234.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org). *Narrativas e Saberes Docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.169 – 190.

_____. Culturas e narrativas: atravessando paisagens e trajetos formativos. Porto Alegre: XIV ENDIPE, p. 679-697, 2008.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. Porto Alegre: XIV ENDIPE, p. 646 – 662, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, nº 34, jan./abr. 2007. p. 94 – 181.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOARES, Luciana de Sousa Lima. Identidades, profissão e saberes docentes: apreensão de significados a partir da pesquisa colaborativa. *Anais do XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (recurso digital – CD-ROM).

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p.89 - 110.

_____. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006, p.111 - 121.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. IN: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.p. 387 – 417.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, vol. 5, nº 2, 2002. p.91-116.

VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, nº Especial, jul./dez. 2002. p.209-230.

WEBER, Silke. A desvalorização social do professorado. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, nº 2, set. 1997. p.156 – 170.

ZARAGOZA, José Manuel Esteves. *O mal estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia.

ANEXO A – REFERÊNCIAS DE CONSULTA

CHAGAS, Patrícia Carla de Macedo. *Saber ser professora: a construção da identidade docente*. Rio Grande do Norte: UFRGN, dissertação de mestrado, 2004.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. São Paulo: Univ. Estadual de Campinas, tese de doutorado, 2003.

COSTA, Ghislaine Dias da. *Discursividades autorias sobre identidade e formação docente: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira*. Pará: UFPA, dissertação de mestrado, 2005.

FAISTEL, Ana Luiza Klein. *A construção da identidade nos discursos de professoras*. Rio Grande do Sul: Univ. Regional do Noroeste do Estado do RS, dissertação de mestrado, 2006.

FERREIRA, Marília de Abreu. *Ser-professor: construção de identidade em processo auto-formativo*. São Paulo: Univ. Metodista de São Paulo, dissertação de mestrado, 2006.

FILHO, Renato Hugo de Felice. *O professor e suas representações: como sua imagem é vista no cotidiano da sala de aula*. São Paulo: UniSantos, dissertação de mestrado, 2007.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Memórias da iniciação – um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência. Porto Alegre: XIV ENDIPE, p. 595 – 615, 2008.

GENTIL, Heloisa Salles. *Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o “nós, professores”*. Rio Grande do Sul: UFRGS, tese de doutorado, 2005.

LINHARES, Elisangela Vieira. *Marcas da memória traduzidas na identidade docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras*. Santa Catarina: UNIVALI, dissertação de mestrado, 2006.

LIRA, André Augusto Diniz. *Entre os retratos e as formas de retratar: a identidade social do professorado*. 2003. Rio Grande do Norte: UFRGN, dissertação de mestrado, 2003.

MELO, Marileide Maria de. *A produção tardia da profissionalidade docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental*. Rio Grande do Norte: UFRGN, tese de doutorado, 2005.

MOURA, Paula de Deus Vieira Ferreira de. *Ser professora: um estudo em representação social*. Minas Gerais: UFJF, dissertação de mestrado, 2005.

NASCIMENTO, Dalva Rachel Coelho. *A profissionalização docente em questão*. São

Paulo: UNIMEP, tese de doutorado, 2005.

NEDER, Rosa Maria. *Ser professora – entre os “ranços” da maternidade e a profissão*. Bahia: UFBA, dissertação de mestrado, 2005.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. *Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”*. São Paulo: UNESP, dissertação de mestrado, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Memórias, culturas e currículos praticados nos processos cotidianos de constituição da docência. Porto Alegre: XIV ENDIPE, p. 303-323, 2008.

PEREIRA, Gilson de Almeida. *No fio da história: uma análise da (re) construção identitária dos professores, entrecruzando tempos, memórias e espaços*. Rio Grande do Sul: PUCRS, tese de doutorado, 2007.

PINTO, Marialva Linda Moog. *O professor: identidade, crise profissional e transição no saber-fazer*. São Leopoldo: Unisinos, dissertação de mestrado, 2004.

SANTOS, Juliana Borba. *Docentes leigos: um estudo sobre a formação de suas identidades sociais*. Pernambuco: UFPE, dissertação de mestrado, 2003.

SILVA, Teresinha Gomes da. *O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras*. Piauí: Fundação Universidade Federal do Piauí, dissertação de mestrado, 2007.

SIMONI, Rosa Franca Leone. *A construção da identidade docente: memórias em movimento*. São Paulo: UNIMEP, tese de doutorado, 2006.

TAVARES, Johelder Xavier. *Processos identitários na constituição profissional de professores do gênero masculino das séries iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do sistema municipal de ensino de Vitória*. Espírito Santo: UFES, dissertação de mestrado, 2006.

ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. (Galeano, 1997).

Identificação:

Nome (fictício pelo qual queres ser identificado no trabalho):

_____ Idade: _____ Sexo: () Feminino ()

Masculino

Formação: () Magistério 2º grau

() Graduação em _____

() Especialização em _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

Tempo de magistério: () 0 - 4 anos

() 5 – 7 anos

() 8 – 15 anos

() 16 – 25 anos

() mais de 25 anos

Série (s) em que leciona: _____

E-mail para contato: _____

PRIMEIRA PARTE

Vamos fazer uma pequena viagem para conhecer uma *Professora*. Viajaremos através de algumas imagens para refletir e provocar a escrita. Escreva sobre essas reflexões e provocações. Você poderá fazer parágrafos isolados para cada imagem ou parágrafos que se complementem.

Imagem 01

Observe bem esta imagem. A *Professora* está mexendo em um antigo baú. Pense sobre o que há nesse baú. O que ela pode ter guardado dentro dele.? Que tipos de lembranças estariam ali ?. Fatos de tempos passados, objetos, sentimentos....

Imagem 02

Nesta segunda imagem, a *Professora* está diante de um espelho. Como será que ela se vê? Qual será a imagem que ela tem de si como pessoa e como profissional?

SEGUNDA PARTE

Você viajou através de algumas imagens para nos apresentar uma *Professora*. Agora convido você a fazer uma reflexão sobre a sua “viagem”. Alguns itens irão auxiliar na reflexão.

1) O que tem no baú da *Professora* descrita anteriormente que é igual ao que tem no seu baú? O que tem de diferente? Por quê?

2) O que te levou a ser professora?

3) Onde você se formou/forma para o exercício da profissão? Qual a importância dessa formação para o exercício da profissão?

4) Qual a imagem que você tem hoje de si como pessoa e como profissional? Essa imagem mudou ao longo dos anos?

5) Como você se projeta para o futuro em termos profissionais? Que planos tens? Farias as mesmas ou outras viagens?

Espero que tenha sido uma boa aventura!
Muito obrigado pela sua colaboração!!!
Míriam R. N. Backes Spengler

ANEXO C – IMAGENS**Imagem 01****Imagem 02**

Imagem 03**Imagem 04****Créditos das fotografias:**

www.shutterstock.com
www.photos.com

ANEXO D – QUADRO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Parte 1

Imagem 01

A *Professora* está mexendo em um antigo baú. Pense sobre o que há nesse baú. O que ela pode ter guardado dentro dele. Que tipos de lembranças estariam ali em segredo. Fatos de tempos passados, objetos....

Maria	<p>* Fotografias. Deixamos registrado, ‘imortalizado” através de fotografias momentos, experiências felizes para serem revividas; fotografias da infância (brincadeiras, família, brinquedos); <u>das pessoas que amamos</u> (familiares, amigos, “desconhecidos” que foram importantes em algum momento da nossa vida); <u>das escolas que trabalhamos; dos alunos; colegas de trabalho;</u></p> <p>* <u>Objetos</u> que nos tragam a lembrança de momentos vividos.</p> <p>* <u>Cartas</u>, cartões, bilhetes de amigos e dos alunos</p>
Byanca	<p>Roupas que marcaram época, que ela usa para ensinar histórias, coisas que teriam acontecido, ensinamentos adquiridos nestes anos de docência. Talvés fotos de tempos passados, lembranças de épocas bonitas de sua vida e de sua <u>profissionalização</u>. Matando saudades...</p>
Paula	<p>Acredito que ela esteja procurando recordações de quando ela era criança, seus livros de historinhas infantis, seus boletins, fotografias de festas de aniversário com os amigos. Em um baú como este, ela também pode ter cartinhas de um antigo amor, que foi embora e deixou saudades...</p>
Mariana	<p>Coisas q acharia q seriam importantes para a viagem da vida. Pequenas lembranças, cartinhas, versinhos, desenhos, bibelôs. Alguns medos, algumas mágoas, alegrias e tristezas. Êxitos e casos mal resolvidos. Cada vez que ela revira o baú, viaja no tempo, elabora um pouco diferente cada aresta. Algumas são jogadas fora, outras assumem um lugar diferente. Outras ganham um lugar especial. Outras já haviam sido adormecidas e foi bom lembrar. Mexer em um baú é como arrumar-se por dentro. Ê viajar ao fundo do ego p/ caminhar mais leve e seguro. Estar mais firme com nossas convicções ou flexibilizar alguns conceitos. Ê progredir.</p>
Maria	<p>Baú lembra lembranças, coisas guardadas que podem ser retiradas e mexidas quando queremos. Guardamos coisas que por um tempo talvez não vamos precisar mais, ou que não está mais nos sendo útil, porém podemos depois de algum tempo reutilizar de outra forma. Guardo no meu baú uma multidão de sentimentos, muitos objetos. Os sentimentos são aqueles do reencontro de um aluno que hoje sinto falta, ou de algum colega, espaço que vive. Já objetos são textos, cartazes, cartões, lembrancinhas ainda guardo.</p>
Mahara	<p>Ela deve ter guardado momentos marcantes de sua vida, positivos e negativos. Também sonhos que um dia poderão ser realizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> → a expectativa de tudo dará certo, que contribuirá com o crescimetno de seus alunos → a frustração de não ter conseguido ajudar alguma criança como queria → o medo de trabalhar com uma nova inclusão → os beijos, sorrisos, primeiras palavras lidas, etc... → a volta para casa, para uma vida nova, marido, novas

	<p>responsabilidades, um bem estar</p> <p>→ as perdas do dia-a-dia</p> <p>→ amigos feitos ao longo do caminho</p>
Ana	<p>Não somos somente uma profissional ou uma pessoa, nossas vidas se entrelaçam, por mais que tentemos distinguir, as coisas, pessoas nos afetam e nos deixam marcas e lembranças. Acredito que no baú da professora existam muitas lembranças, fotos de seus alunos, que de vez em quando olha e lembra de cada rostinho que passou pela sua vida e até mesmo o seu que a cada ano muda.</p> <p>Muitas lembranças de experiências vividas por cada turma e alguns alunos em especial que marcou sua vida, como um garotinho que hoje quando a vê a chama de mãe, pelo simples fato de vê-lo e amá-lo num momento que perdeu sua mãe e ela não o deixou se sentir sozinho.</p>
Margarida	<p>Ela guardava no baú as coisas que para ela foram marcantes no decorrer do seu crescimento: sua roupa de nascimento, bonecas, roupa do casamento, fotos de família, roupinhas dos filhos para quando crescerem saberem como sua família era importante para si. Guardava também todas as alegrias vividas com a família, as conquistas em fotos e os passeios que faziam nas férias escolares. Enfim, o baú era o “museu” da sua vida. O lugar secreto que ela ia buscar a sua referência de vida, quando se sentia triste ou perdida ou com problema. Olhando suas coisas, se fortalecia para enfrentar novos desafios, já que eles sempre aparecem para nos testar.</p>
Natascha	<p>A professora mexe em seu baú buscando lembranças de seu passado que lhe parece tão distante. Busca os brinquedos (poucos) de uma infância pobre, mas feliz. Os brinquedos que ganhara da madrinha e os poucos (raros) de seu pai, porém que lhe traziam belas lembranças do aconchego de ter uma família unida e feliz.</p> <p>Também suas primeiras anotações como professora, a listagem de nomes dos seus 1ºs alunos.</p> <p>As lembranças de sua infância construída e que muito cedo aprendera a ler e escrever. Encontrara o seu 1º caderno com as 1ªs letras.</p>
Camilli	<p>O baú das boas lembranças.</p> <p>Adoro como esta professora guardar objetos cartinhas, flores secas, desenhos enfim uma coisa significativa que vivi. Porém tenho o hábito de tentar separar em pastinhas, caixinhas diferenciadas as coisas pessoais das do trabalho. Adoro saber onde guardei e como posso rever sempre que precisar ou quiser. Tenho encontrado muitas lembranças que quando as recebi não sabia que eram tão importantes moro no mesmo bairro em que trabalho e seguidamente converso com ex-alunos e ex-pais que também guardam coisas da nossa vivência, também sei que meu cérebro é meu baú de memórias. Hoje fiquei com vontade de abrir meus guardados.</p>
Sabrina	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografias - Lembranças de pessoas (já falecidas) como por exemplo: porta-jóias, broche, jóias, lenços, terço, cartão postal, objetos de uso pessoal em geral. - Pode ser o baú com cartões, cartinhas, trabalhos de alunos que passaram em sua vida de professora. - pode ser o baú onde ela guarda coisas ou objetos que fizeram parte de sua infância - Pode ser o baú onde ela guarda matérias que foram especiais na sua vida como professora.

Imagem 02

Nesta segunda imagem, a *Professora* está diante de um espelho. Como será que ela se vê? Qual será a imagem que ela tem dela como pessoa e como profissional?

Mariá	<ul style="list-style-type: none"> * Gosta de desafios, mas ao mesmo tempo precisa “brigar” consigo mesmo para enfrentar seus medos. * Vive intensamente cada momento e quando chega no seu limite (tanto triste, cansada, quanto feliz e realizada) costuma chorar. * O espelho reflete exatamente aquilo que ela está sendo. Sua postura diz muito do que está sentindo. * Estuda e pesquisa quando colocada diante de “crises” de concepções pedagógicas.
Byanca	<p>Como pessoa, sou brincalhona, extrovertida, quase nunca me pegam de mau humor, amo conversar e falar, falar, falar...</p> <p>Como profissional procuro ser o mais correta e séria possível, pois acredito que a seriedade contribui para ser entendida e respeitada, não falo de seriedade em suma, de não sorrir, mas sim de levar as responsabilidades a sério.</p>
Paula	<p>Ela se vê uma pessoa esforçada, criativa, que tem paixão pelo seu trabalho, pelos seus alunos e adora ser professora.</p> <p>Se sente uma mulher bonita, elegante, inteligente.</p> <p>Mesmo vestida de uma maneira formal, se vê informal, pelo prazer que sente em fazer o que faz.</p>
Mariana	<p>Ela se vê conforme está seu interior ou melhor que ela é, ou desmerecida(não entendi??). Exagera para mais ou para menos, omite, distorce, não quer ver. Peca em não dar-se o valor merecido; o devido valor. Aumenta defeitos. Confunde-se, acha-se bem. Sente-se gloriosa. Está segura. Não se gostou assim. Como a parte de nossa vida mais permanente é a mudança, ela vive em nuances, permeando personagens mulher, amiga, esposa, profissional, mãe. (esta provavelmente está em crise)</p>
Maria	<p>Sou feliz e realizada profissionalmente, o que faço é realmente o que gosto. Sou professora e me vejo como tal, não tenho vergonha de me olhar e deixar que os outros me olhem. Vejo na minha vida que tenho uma missão, preciso ajudar e ser ajuda, preciso de pessoas que me vejam como “alguém importante para alguém” (meus alunos, meus colegas, minha família). Espelho é importante para nos avaliarmos. Eu particularmente adoro espelho, e não tenho dificuldade nenhuma com ele. (visão otimista/um pouco ingênua/idealista)</p>
Mahara	<ul style="list-style-type: none"> → Como uma pessoa capaz! Que busca diariamente o crescimento. Que sonha e viaja com as idéias e pensamentos de cada criança. → Sonha com uma família! Que tem medo se saberá conduzir esta família. → Alguém que as vezes acorda cansada e decepcionada com tudo. → Alguém que se preocupa muito com o julgamento dos outros, mas que acima de tudo acredita no que faz.
Ana	<p>Como qualquer ser humano que tem altos e baixos, muitas vezes maravilhosa, competente, amando o que faz e em outras terrível, por vezes cruel, por vezes amorosa com palavras doces, outras não medindo</p>

	as palavras, mas sempre se auto avaliando e tentando mudar o que não acha legal e tentando fazer o melhor para seus alunos e pessoas que a cercam
Margarida	A professora ao se olhar no espelho vê algo importante. Vê uma pessoa que está em constante mudança, alguém que busca novos desafios sempre e sente-se feliz e realizada ao conquistá-los e provocada a conquistá-los. Vê também, uma mãe de família e esposa muito feliz e alegre com todos que vê no seu amor a transformação e continuidade dos filhos e no seu companheiro alguém que a apóia e fortalece. Enfim esta pessoa está de bem consigo e feliz com o que tem.
Natascha	Olhando-se no espelho vê quanto tempo já passou, mas o seu olhar demonstra que a profissão que escolhera continua deixando-a feliz. Também que muito tem para dar e quer receber em troca.
Camilli	Pessoal – As vezes nos vemos distantes de nós mesmos. Seguidamente sem perceber, pois a doação a entrega aos outros te dá prazer. Mas quando o espelho reflete dá tempo para lembrar: não vou conseguir ajudar se eu não estiver bem. Sempre olho as necessidades dos outros com uma lente de aumento e por isso devo ficar atenta em me valorizar. Profissional – O que ensino – aprendo. O que aprendo ensino. O valor e as atitudes do professor sempre são vistas com lentes de aumento.
Sabrina	De uma profissional jovem, independente, criativa, feliz, mas que ao mesmo tempo parece que falta algo, que falta buscar mais para se realizar como profissional. (jovem professora; sentimento de inconclusão)

Imagem 03

Como será que ela se projeta para o futuro. Que planos tem, que sonhos....

Mariá	<ul style="list-style-type: none"> * Continuar trabalhando nos lugares que trabalha, porém que cada ano seja um novo desafio. * Continuar trabalhando na formação de professores, isso faz com que ela suspeite de suas próprias verdades. * Fazer um Doutorado e pesquisa na área de inclusão. * Ter filhos, casa própria, muitos amigos, fazer viagens, conhecer pessoas e lugares diferentes.
Byanca	Felicidade... Realização pessoal e profissional, ser melhor do que sou hoje, pois a experiência faz o crescimento.
Paula	Esta professora sonha em formar-se, fazer pós-graduação, se especializar na área em que está buscando formação para se dedicar à sua função. Sonha em ter casa própria, filhos, uma vida tranqüila e feliz.
Mariana	Professor deveria ser audacioso e aventureiro. Sentir-se livre por poder ousar e sonhar. Tentar, tentar e tentar mais uma vez. Desacomodar-se sempre. Buscar o desconhecido. Saltar e entregar-se aos seus propósitos com poucas pré-determinações. Ser curioso e investigativo. Inquieto e batalhador.
Maria	Todos temos sonhos, e precisamos ter, quem não sonha não vive, ou não está vivo. Sonho em cada vez ser mais importante para alguém, fazer a

	diferença na vida de algumas pessoas. Sonho em conseguir continuar estudando, sonho em continuar dando aula.
Mahara	→ A construção de uma família! Filhos crescendo e trazendo a cada dia um novo desafio. → Quanto ao profissional estará ainda lecionando com a mesma ou mais garra, mas não mais o dia inteiro. Devido a algumas desilusões procurará uma outra área que também lhe interessa para trabalhar paralelamente.(esta está enfrentando dificuldades)
Ana	Acredito que ela tem muitos sonhos, planos, mas muitas dúvidas também. Ela sabe que o que faz a deixa feliz, mas cansada também, com culpas por trabalhar tanto. Quer continuar na educação de alguma forma, acredita nas pessoas, mas também quer viver mais a vida, diminuir a carga horária...(sobrecarga de trabalho/ o trabalho não é vida)
Margarida	Elas se vê conquistando sempre novos desafios, com uma família unida e bem estruturada. Morando no seu apto novo. Tendo seus filhos crescidos e criados para o mundo e preocupada com todos a quem ama.
Natascha	Para o futuro almeja que seus alunos progridam e que seu ensinamentos sejam úteis. Sonha com um mundo mais humano, aberto ao diálogo, com filhos educados e bem encaminhados.
Camilli	Chegar ao sucesso, a realização total. Para que isto aconteça não é preciso pensar grande. Um passo firme após o outro levam a gente a esta realização. Também me chamou a atenção a coragem de tentar mesmo que já se sabe das dificuldades que vai encontrar.
Sabrina	No fundo ela se vê mais experiente, com muitas realizações já conquistadas. Realizações tanto no trabalho como na vida pessoal. Espera que o futuro seja sempre melhor do que o presente.

Imagem 04

As pessoas agem de muitas formas. Como você imagina que a *Professora* aja como pessoa e como profissional?

Mariá	*Pessoa: agitada, impaciente (principalmente com as pessoas mais próximas), sonhadora; consegue se relacionar bem em grupo, porém através da comunicação procura conseguir seus objetivos. * Profissional: tem facilidade de conviver em grupo e trocar com o mesmo porém é mais “retraída” (prefere ouvir do que falar) Bem mais calma. Carinhosa com os alunos, mas sem deixar de ser exigente.
Byanca	Procuo ser “Mãezona” tanto em família quanto na escola, com meus alunos, procuro auxiliar em seus problemas. Me deixa muito satisfeita poder ajudar e ser lembrada por isso, ver o sucesso do outro, me deixa feliz.
Paula	É uma pessoa calma, que busca apaziguar as relações com seus alunos, tratá-los com carinho e respeito, mas que também é humana e as vezes fica irritada com certas situações que parecem fugir de seu controle. Na família, da mesma forma, procura manter um equilíbrio nas relações.

Mariana	<p>Gosta e quer ajudar. Doa-se. Aproxima-se dos alunos e dos q. estão próximos. Fica feliz c/ o sucesso, frustra-se qdo as coisas não dão certo. Recomeça, reanima-se. Qdo profissional, pensa por muitos, às vezes esquecendo-se . É amorosa, interessa-se p/ q. o outro traz e sente. Busca e traz carinhos de diferentes maneiras. Às vezes é mais fácil ser pessoas, Às vezes é mais fácil ser profissional.</p>
Maria	<p>Preocupada, comprometida, correta (mas as vezes erra), de personalidade bem forte mas humana, destacando sempre a solidariedade o olhar ao outro. Uma profissional acima de tudo. Um pouco criança (alegre, divertida, sensível, imatura). Um tanto direta em alguns momentos. Uma parente da vida.</p>
Mahara	<p>→ Muito brava → Exigente → Amorosa → Bricalhona → Preocupada → Perfeccionista ao extremo → Sorridente sempre → Organizada/responsável → Às vezes mau humorada → Irritada → Explosiva → Sonhadora ... Tanto na vida pessoal como profissional</p>
Ana	<p>Como já citei, acredito que somos um só, nossas características não mudam. Por isso ela é uma só, tem o mesmo jeito de lidar com os problemas pessoais e profissionais e muitas vezes os profissionais intervindo no pessoal. Ela quer que seus alunos aprendam, tenta ser criativa e paciente, ouvindo-os assim como sua família. Por vezes estressada quando não resolve as coisas, gosta que sejam resolvidas na hora sem enrolação.</p>
Margarida	<p>Essa professora gosta de trabalhar com projetos, gosta de ter rotina e de dar limites aos seus pequenos, porém sabe fazer isso de uma forma harmoniosa, sendo em alguns momentos brincalhona e carinhosa e em outros mais brava e rígida. Gosta muito do que faz e por isso, desperta em todos a alegria, ou tenta fazer com que todos se sintam bem também. Como família, é preocupada com seus pais, irmãos e com seu marido e filhos. Faz da sua vida e da sua família, a razão do seu viver e do seu querer. O amor constrói...</p>
Natascha	<p>Como pessoa e profissional sempre procura ser atenciosa, dedicada e dar o máximo possível de si. Gosta de ver tudo bem certinho, não deixando nada atrapalhar, não medindo esforços e assim tomando todo o seu tempo. A Escola é o lugar onde gosta de estar, junto de seus alunos que lhe deixam feliz.</p>
Camilli	<p>Feliz por ter a chance de ajudar pessoas a ser mais felizes. A professora reflete nos alunos o que acredita, o que não acredita. Tanto a mãe como a professora sempre tentam ajudar em algo mais.</p>

	A realização das duas e dividir conhecimentos que as vezes são prazerosos mas as vezes duros, difíceis. Pessoalmente tento o objetivo diário de fazer a diferença na vida das pessoas com quem convivo. A noite faço um balanço e quando preciso não tenho dificuldade em conversar para melhorar.
Sabrina	Como profissional: competente, pontual, procurando estar atualizado, em primeiro lugar ser humana em seu trabalho, tratando seus alunos e colegas com respeito, atenção e com comprometimento. Procurando dar o melhor de si para deixar todos felizes e assim então proporcionar um bom ambiente de aprendizagem. Como pessoa: alegre, estrovertida, feliz, responsável, organizada, amiga e boa companheira.

Parte 2

Você viajou através de algumas imagens para conhecer um pouco da nossa *Professora*. Agora convido você a fazer uma reflexão sobre a sua “viagem”. Alguns itens irão nos auxiliar.

1) O que tem no baú da *Professora* das imagens que é igual ao que tem no seu baú? O que tem de diferente?

Mariá	Tudo o que tem no “baú da professora”, tem no meu também, pois pensamos através de nossas experiências. Talvez no meu baú tivesse boas e difíceis lembranças do meu tempo de formação (graduação...)
Byanca	No meu baú existem lembranças boas de tempos passados... igual ao da professora descrita.
Paula	Fotos antigas do lugar onde morava quando criança. Tenho meus boletins guardados e gosto de vê-los.
Mariana	Tudo igual, nada diferente, pois ao olharmos para os outros, normalmente os vemos c/ os nossos valores, como somos ou como faríamos.
Maria	Tudo igual. Sou uma professora.
Mahara	Tudo igual! Pois me coloquei no lugar desta professora.
Ana	Não tem nada diferente, são as minhas experiências e lembranças.
Margarida	É tudo igual. Me reporteí a minha infância, a minha família, a minhas conquistas, a minha vida.
Natascha	É igual. Tenho boas lembranças da minha infância. Guardo lembranças dos poucos brinquedos que tive, mas que foram úteis; dos 1ºs alunos e turmas, da alfabetização e dos bons momentos.
Camilli	Guardador de lembranças significativas. Ter um lugar onde posso encontrar um pouco mais concreto o meu passado.
Sabrina	Nada de diferente.

2) O que te levou a ser professora, como você se tornou professora?

Mariá	O encantamento pelas aulas e postura de uma professora da pré-escola. Estudava na 8ª série e sua sala era em frente a minha. Desejava experimentar, viver algo semelhante ao que visualizava diariamente.
Byanca	Para ser sincera, não sei ... Desde bem pequena queria ser professora e desde então eu sempre que me projetava para o futuro, me via sendo professora, acho que isto é meio estranho mas realmente não sei quando isto entrou na minha vida.
Paula	Quando iniciei foi pq não tinha outra alternativa de trabalho no lugar onde morava. Qdo comecei a trabalhar em DI, como profe, já foi pq busquei essa profissão pra mim. A cada tempo que passa vejo que fiz a escolha certa. Adoro meu trabalho.
Mariana	Na cidade onde eu morava tinha uma escola de Magistério, então foi um tanto automático. Me desiludi um pouco c/ a greve q. teve de mais de 50 dias. Me rebelei. Não quis fazer o estágio inicialmente, depois p/ fazer minha graduação tive que fazê-lo. Dei um tempo, depois de me formar na faculdade, comecei a lecionar. Foi um momento crítico q. vivi em termos profissionais, pois p/ minha decepção neguei o q. eu queria durante bastante tempo. Qdo tive o encontro com o magistério, q. comecei a lecionar, fui deixando alguns “pesos” e tentando caminhar mais leve. Foi gratificante, passar p/ este momento q. inicialmente foi confuso e depois como um “fazer as pazes” com o meu desejo profissional.
Maria	Quando criança minhas brincadeiras sempre eram de ser professora. Fui crescendo e não era uma boa aluna (ou seja, não gostava de estudar) poucas pessoas acreditavam que poderia ser “professora”. Porém grande incentivadora sempre foi minha mãe, ela acreditava em mim, dizia que eu seria capaz e surpreenderia muitas pessoas. Ingressei no Curso de Magistério e adorei, realmente me encontrei na profissão. Sou dedicada e sei que tenho que dar o melhor de mim sempre, pois este é o meu trabalho trata diretamente com “seres humanos”.
Mahara	A vontade de ensinar, de ajudar os outros, de suprir dificuldades.
Ana	Na verdade não sei bem, talvez as experiências como aluna, admiração pelos profes que passaram na vida que foram muito bons.
Margarida	Desde pequena, ia com a minha mãe no colégio onde ela era coordenadora e professora de ed.infantil. Achava a minha mãe a melhor prof. Do mundo! Quando chegava em casa, fazia tudo que ela tinha feito com as minhas bonecas e com a nossa empregada, no quadro-negro que tinha na garagem da minha casa. Nestas brincadeiras, ensinei a minha empregada a escrever e ler. Foi assim que peguei o gosto p/ coisa.
Natascha	Quando muito pequena fui alfabetizada pelo meu pai. Depois ingressei na Escola e tive o acompanhamento de uma professora muito querida e atenciosa que eu adorava. Percebi que eu também poderia contribuir e ajudar. Minha brincadeira favorita era “Escolinha”.
Camilli	A vontade de ajudar, contribuir. Desde meus 7 anos acompanhava minha irmã mais nova para a escola. Adorava passar a tarde lá ajudando a professora dela. Dava “aulas” para todas as crianças da vizinhança.
Sabrina	Desde criança brincava com bonecas e dava aula para elas. Fui muito

	incentivada pela minha mãe, pois na época, ser professora era uma profissão importante, respeitada e digna. Uma professora na 6ª, 7ª e 8ª série, de Ciências, que eu amei, me inspirei nela e quis ser professora.
--	--

3) Que formação eu tenho para essa profissão? Qual a importância dessa formação para o exercício da profissão?

Mariá	<ul style="list-style-type: none"> * Escola/ alunos * Escola/colegas professores * Instituições (URI, Unisinos) * CURSOS DE EXTENSÃO * GRUPOS DE PESQUISA E ESTUDO * FORMAÇÃO SOLITÁRIA – leitura, reflexão, frustrações, experiências produtivas <p>Todos estes momentos de formação permitem-me rever aquilo que estou sendo, bem como “PENSAR O PRÓPRIO PENSAMENTO”. É POSSÍVEL PENSAR E VIVER DIFERENTE DO QUE PENSO E VIVO?</p>
Byanca	Teorias e mais teorias aprendi no magistério e em boa parte da faculdade, mas a profissionalização mesmo aprendi dentro da sala de aula.
Paula	De início, com uma boa base familiar e escolar. Creio que isso seja o essencial. Mas aprendemos muito em nosso dia-a-dia, com os alunos, com os colegas de profissão. Buscar reconhecer-se no que faz é de essencial importância.
Mariana	A gente forma-se diariamente. Na maneira acadêmica, na prática, na agredação de cultura (teatro, música, cinema, tecnologias, mídias). No contato c/ os nossos pares, nossa família, amigos, animais, com a interação à natureza. Com leituras, pesquisa, enfim somos uma “colcha de retalhos”.
Maria	Acredito que estamos em formação a todo momento, constantemente aprendemos. Pessoas confiaram em mim, acreditaram que eu seria capaz de muito, e depois disso, <u>eu apostei em mim</u> e vou a procura de mais, sempre quero novos desafios (preciso para a motivação).
Mahara	Inicialmente na garagem de casa, onde a cada dia que chagava da escola eu dava aula para meus “alunos fantasmas” que ficavam ali, nas cadeiras em frente ao meu quadro negro. Após no ensino médio, graduação e pós. Mas a principal formação, que acontece constantemente, é o dia-a-dia em sala de aula que dá sentido ao estudante e na maioria das vezes faz questionar e refletir minha prática.
Ana	Me formei magistério, Feevale/ que muito mudou nas práticas teóricas que tinha, abriu idéias, caminhos, opções, mas o dia-a-dia é o que ajuda, que contribui, que te dá referência e suporte, onde você faz sua ação/reflexão/ação contínua e que te retorna com teus alunos, como você está sendo.
Margarida	Me formei na escola Santa Catarina e com as minhas tias e mãe. Sempre conversamos muito e trocamos muitas idéias. Participamos de cursos,

	palestras sempre juntas. Minha mãe é meu exemplo de pessoa e professora MARAVILHOSA!
Natascha	Me formei no Magistério e agora curso Pedagogia. Acredito que a formação é tudo na vida de um professor. Por isso continuo buscando conhecimentos nos mais variados cursos e palestras. →Nos faz refletir sobre o nosso modo de agir e de pensar.
Camilli	Adquiri meu certificado em uma escola estadual. Mas aprendi a ser professora no dia-a-dia. Não tem curso ou graduação que possa superar o dia-a-dia, o conduzir para o crescimento. Já convivi com muitos colegas de formação bem superior a minha porém analfabetos no jogo de cintura que um professor <u>bom</u> tem a oferecer, contribuir.
Sabrina	Me formei no magistério, mas acho que a prática do dia a dia é também um grande mestre, pois vivenciando os fatos, acertando e errando é que vamos construindo nossa caminhada. Aliado a essa caminhada entra a teoria, que buscamos em cursos de extensão, de graduação e todo as leituras que fazemos durante nossa vida como profissional do magistério.

4) Qual a imagem que tens de você como pessoa e como profissional? Essa imagem mudou ao longo dos anos?

Mariá	* A imagem de uma pessoa feliz, que está conseguindo alcançar os objetivos traçados no início da “carreira” ou diante da tão conhecida pergunta: O que você quer ser como (<i>acho que ela quis dizer quando</i>) crescer? *Sim. Estou confiando bem mais nas minhas possibilidades e com muito mais dúvidas do que certezas. É isso que me move.
Byanca	Mudou. Ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez, achava que tudo que aprendi, colocado em prática daria certo, porém foi “quebrando a cara” que realmente aprendi que ser professora é ser flexível e crescer a cada instante.
Paula	Hoje me vejo mais centrada, sabendo exatamente o que quero. Com o passar do tempo fui adquirindo mais experiência e isso faz com que saibamos lidar melhor com situações que vão surgindo.
Mariana	A imagem q. tenho hoje mudou e muito. Cresceu, amadureceu, confundiu, evoluiu, involuiu, contraiu, expandiu-se. Conforme a viagem da vida e a caminhada vamos somando experiências, agregando fazeres e nos moldando p/ o q. hoje somos. Mas a essência não muda tanto assim, ela é polida, aperfeiçoada. A gente não muda tanto, só fica mais alta.
Maria	A imagem que tenho hoje de mim não é a mesma de um tempo atrás, muito mudou. Com o passar do tempo adquirimos experiência, não cometemos os mesmos erros (e sim outros), fazemos novamente o que deu certo. Espero que futuramente ainda possa aprender muito.
Mahara	→ Mais madura → Mais cansada, desiludida as vezes → Ainda sonhadora → Agora realizada A imagem acredito que vai mudando diariamente.
Ana	A imagem que tenho hoje mudou sim, e muda constantemente, às vezes “me acho pior” outras “melhor”, depende da situação e como ajo em cada

	<p>uma delas. Tenho rever e mudar constantemente, mas acredito que hoje estou melhor como pessoa e profissional e espero evoluir sempre.</p>
Margarida	<p>Com certeza, acho que vamos amadurecendo a cada desafio que a vida nos impõe. Cada vez mais nos fortalecemos.</p>
Natascha	<p>Como pessoa procuro manter a calma, viver em paz. Na vida profissional procuro estar aberta ao diálogo, empenho na realização das atividades e ter amizades. O passar dos anos me deram mais amadurecimento, clareza de idéias e paciência.</p>
Camilli	<p>Pessoa – Muito mais madura, aprendi a valorizar o simples. Profissional – Não estou nesta escola por acaso. Aqui posso fazer a diferença para muitas pessoas. A imagem mudou pois descobri que não preciso brigar – gritar para ter respeito . basta ser justa e sensata. E quando não conseguir ter coragem de pedir desculpas e recomeçar.</p>
Sabrina	<p>Sim, a experiência ajuda muito para entender e solucionar de uma forma mais calma os problemas que surgem em nossa caminhada.</p>

5) Como você se projeta para o futuro em termos profissionais? Que planos você tem? Farias outras viagens ou repetiria a mesma?

Mariá	<p>* Quero fazer outras viagens e olhar outras paisagens. Pretendo arriscarme no Doutorado com outro enfoque de pesquisa que vem desafiando-me enquanto professora. * Continuar trabalhando nas escolas e Faculdade tendo a possibilidade de aprender enquanto viajo.</p>
Byanca	<p>Quero iniciar um pós graduação em março de 2010. Me aperfeiçoar cada vez mais e manter algumas coisas que estão “andando” certo.</p>
Paula	<p>Pretendo seguir esta profissão, ou melhor, o cargo a que estou me formando, gostaria de seguir meus estudos e claro, sempre buscando os aperfeiçoamentos necessários para a melhoria do trabalho.</p>
Mariana	<p>Qdo a gente termina uma viagem, sempre pensa q. na próxima a gente faria um pouco diferente, melhor...Às vezes também não. Não podemos deixar de querer evoluir, mesmo que nos custe ou doa. Mas o que foi válido pode permanecer remodelado.</p>
Maria	<p>Utilizaria muito das mesmas viagens talvez com pequenas diferenças. Tudo que fiz profissionalmente aprendi, tudo foi válido e importante. Espero continuar podendo ensinar/educando, com cada vez mais garra, vontade. Acredito no professor! Acredito na escola!</p>
Mahara	<p>→Sim! Teria feito tudo novamente. →Mas pretendo ficar na área de educação apenas um turno, realizando apenas a educação em que acredito e não simplesmente fazendo parte do sistema apenas por uma profissão. Quero ver a educação sempre com amor e muitos frutos para serem colhidos, como sempre sonhei e sei que é possível!</p>
Ana	<p>Eu faria mais viagens, em todos os sentido, estudaria mais, conheceria</p>

	<p>muitos lugares.</p> <p>No futuro quero continuar na educação, acredito nela, mas trabalhando menos para me dedicar mais a minha família e a mim, estudando e ficando menos estressada com muitas atribuições.</p>
Margarida	<p>Quero sempre mais. Estudo muito. Adoro o desenvolvimento infantil. Esta é a razão da minha formação em fisioterapia. Gosto de novos desafios e a criança nos possibilita esta eterna reconstrução de conceitos. Quero sempre mais!</p>
Natascha	<p>Sonho em continuar lecionando, terminar a graduação, buscar mais conhecimento, vivenciá-los e fazer novos vôos.</p>
Camilli	<p>Só me vejo interagindo com as pessoas. Não gosto de estar muito tempo só.</p> <p>Meus planos são terminar a faculdade e através da graduação vivenciar partilhar sempre mais.</p> <p>Faria a mesma viagem novamente sem dúvida. E espero que ela não termine tão cedo.</p>
Sabrina	<p>Sempre continuar estudando e me atualizando. De conhecer outras áreas além daquela que trabalho.</p> <p>Gostaria de fazer graduação em Artes Visuais.</p>

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento

Eu _____ RG _____
domiciliada à _____

no município de _____, declaro que concordo em participar como voluntária do projeto de pesquisa: “Profissão Docente: implicações da formação inicial na construção da identidade profissional docente” sob responsabilidade da pesquisadora mestranda Míriam Raquel Nilson Backes Spengler, orientanda da professora Dra. Mari Margarete dos Santos Forster.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida que:

- a) esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento sobre como se constitui a identidade profissional docente e se há relação entre esta identidade e a formação docente;
- b) as narrativas escritas que produzirei durante a pesquisa ficarão de posse da pesquisadora responsável para que o conteúdo da mesma possa ser analisado integralmente;
- c) havendo necessidade de mais esclarecimentos, estes serão realizados via e-mail e o conteúdo dos mesmos também se tornarão instrumentos de pesquisa;
- d) tenho liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo deixar de participar do estudo sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo a minha pessoa;
- e) não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- f) serei informada dos resultados obtidos, independentemente do fato de mudar meu consentimento de participar da pesquisa;
- g) toda dúvida que se apresentar com relação à pesquisa e ao longo da mesma será esclarecida, através do e-mail mbackespengler@gmail.com ou pelo telefone (51) 3035-7071;

O termo será assinado em duas vias, ficando uma em posse da participante e a outra com a pesquisadora responsável.

Assim, concordo em participar do projeto de pesquisa em questão.

_____, _____ de _____ de 2009.

Professor(a)

Pesquisadora Responsável
Mestranda Míriam Raquel Nilson Backes Spengler