



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



ELBA GAMINO DA SILVA

**UM OLHAR PARA SI: O TECER DA IDENTIDADE DOCENTE DOS  
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

CANOAS, 2013

ELBA GAMINO DA SILVA

**UM OLHAR PARA SI: O TECER DA IDENTIDADE DOCENTE DOS  
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2013

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586o Silva, Elba Gamino da.

Um olhar para si [manuscrito]: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores. / Elba Gamino da Silva. – 2013.

76 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Formação docente. 4. Identidade. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

ELBA GAMINO DA SILVA

**UM OLHAR PARA SI: O TECER DA IDENTIDADE DOCENTE DOS  
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 26 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dirléia Fanfa Sarmiento  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Angela Mattar Yunes  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leunice Martins de Oliveira  
PUCRS

## Metade

Que a força do medo que tenho  
Não me impeça de ver o que anseio  
Que a morte de tudo em que acredito  
Não me tape os ouvidos e a boca  
Porque metade de mim é o que eu grito  
Mas a outra metade é silêncio.  
Que a música que ouço ao longe  
Seja linda ainda que tristeza  
Que a mulher que eu amo seja pra sempre amada  
Mesmo que distante  
Porque metade de mim é partida  
Mas a outra metade é saudade.  
Que as palavras que eu falo  
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor  
Apenas respeitadas  
Como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos  
Porque metade de mim é o que ouço  
Mas a outra metade é o que calo.  
Que essa minha vontade de ir embora  
Se transforme na calma e na paz que eu mereço  
Que essa tensão que me corrói por dentro  
Seja um dia recompensada  
Porque metade de mim é o que eu penso mas a outra metade é um vulcão.  
Que o medo da solidão se afaste, e que o convívio comigo mesmo se torne ao  
menos suportável.  
Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso  
Que eu me lembro ter dado na infância  
Por que metade de mim é a lembrança do que fui  
A outra metade eu não sei.  
Que não seja preciso mais do que uma simples alegria  
Pra me fazer aquietar o espírito  
E que o teu silêncio me fale cada vez mais  
Porque metade de mim é abrigo  
Mas a outra metade é cansaço.  
Que a arte nos aponte uma resposta  
Mesmo que ela não saiba  
E que ninguém a tente complicar  
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer  
Porque metade de mim é plateia  
E a outra metade é canção.  
E que a minha loucura seja perdoada  
Porque metade de mim é amor  
E a outra metade também.

Oswaldo Montenegro

## RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de cunho qualitativo, tipo estudo de caso. Está vinculada à linha de pesquisa: Formação Docente, Teorias e Práticas Educativas do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação do Unilasalle. A pesquisa origina-se do projeto “Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas”, financiado pelo INEP/CAPES (Observatório da Educação). Assim, a proposta desta dissertação direcionou-se aos professores alfabetizadores nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal do ensino de Canoas, localizadas no bairro Guajuviras. Tal investigação teve por objetivo compreender como os professores construíram sua identidade docente, estabelecendo relações entre sua formação inicial e sua experiência profissional. Refletiu-se sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, buscando a qualificação na prática docente. Para pensar a identidade docente, foi importante percebê-la não só como construção individual, mas também de forma coletiva, construída por valores, crenças e atitudes. Os aportes teórico-metodológicos se basearam em fontes orais, acompanhadas por uma entrevista semiestruturada, que possibilitou um olhar do cotidiano do cenário da pesquisa, pois a utilização de tal metodologia propiciou o enriquecimento e ampliação do olhar para a temática escolhida, uma vez que essa é uma ferramenta de análise na qual foi possível perceber o quanto o discurso e a prática podem estar em encontro ou desencontro. Autores como Maurice Tardif, Stuart Hall e Marie Christine Josso contribuíram para o estudo proposto. Assim como a construção da identidade do indivíduo se dá através do processo de interação com outros seres humanos, a identidade docente também caminha nessa direção, ou seja, não se constitui sozinha. A formação em uma licenciatura não é garantia para se legitimar como docente. Será através de sua trajetória profissional, juntamente com a reflexão de suas ações, que será possível sua identificação com a profissão.

Palavras-chave: identidade docente, formação de professores, prática educativa de professor.

## ABSTRACT

This paper refers to a research project, a qualitative, case study. Is linked to the research line: Teacher Education, Educational Theories and Practices of Post - graduate studies, Masters in Education Unilasalle. The research stems from the project " Literacy in the Early Years of Primary Education and teacher education in municipal schools in Canoas: a collaborative action research as part of qualifying educational practices", funded by INEP / CAPES (Education Observatory.) Thus, the purpose of this dissertation is directed to literacy teachers in the first and second years of primary school, two municipal schools teaching Canoas, located in the neighborhood Guajuviras. This research aimed to understand how teachers built their teacher identity, establishing relationships between initial training and professional experience. Reflected on the role of the teacher in teaching and learning, seeking a qualification in teaching practice. To think the teacher identity was important perceive it not only as individual building, but also collectively, built by values , beliefs and attitudes. The theoretical- methodological relied on oral sources, followed by a semi-structured interview, which allowed a look of daily research scenario, because the use of this methodology led to the enrichment and expansion of looking at the theme chosen, since this is a tool of analysis in which it was possible to see how the discourse and practice may be against or mismatch. Authors such as Maurice Tardif, Stuart Hall and Marie Christine Josso contributed to the proposed study. As the construction of the identity of the individual is through the process of interaction with other humans, teacher identity is also heading in that direction, ie, is not alone. Training for a degree is no guarantee as to legitimize teaching. Will be through his career, along with the reflection of your actions, it will be possible to identify their profession.

Keywords: teacher identity, teacher training, educational practice, teacher of life.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>UM POUCO DE MIM: O TECER DE MINHA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL.....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>CONFIGURANDO O CAMPO DE ESTUDO.....</b>	<b>15</b>
<b>3.1</b>	<b>Construindo identidade.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2</b>	<b>Construindo a identidade docente: aspectos históricos.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.1</b>	<i>O Construir-se na profissão.....</i>	<i>26</i>
<b>3.3</b>	<b>Formação Continuada de Professores na construção da identidade profissional.....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>Definição da linha metodológica.....</b>	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumento de Coleta de dados.....</b>	<b>34</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Uso da entrevista Oral.....</i>	<i>34</i>
<b>4.2.2</b>	<i>Experiência Formadora.....</i>	<i>36</i>
<b>4.2.3</b>	<i>O campo empírico.....</i>	<i>39</i>
<b>4.2.4</b>	<i>Características dos participantes.....</i>	<i>40</i>
<b>4.2.5</b>	<i>Características das escolas.....</i>	<i>40</i>
<b>4.3</b>	<b>Contextualizando a região da pesquisa: Canoas.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3.1</b>	<i>O Bairro: Delineando Guajuviras.....</i>	<i>44</i>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Análise das Entrevistas.....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa desta dissertação possibilitou uma autorreflexão e questionamentos em minha formação e escolha profissional, pois no decorrer do trabalho, tive a oportunidade de iniciar minha caminhada como alfabetizadora.

Durante o desenvolvimento do trabalho, fazia o seguinte questionamento: Para ser professor(a), tem que ter vocação! Será? São inúmeras às vezes que se pode constatar nos espaços educativos a ocorrência dessa afirmação, sem contar as características comportamentais, como paciência, gostar de ensinar e/ou ser carismático, entre outras características necessárias para garantir o sucesso da profissão em sala de aula.

Tais discursos em relação à docência, muitas vezes, mesmo sendo superficiais, já estão tão arraigados que acabamos concebendo-os como verdades e não percebemos que na realidade são mitos que já fazem parte do imaginário social, edificados muito antes da própria formação inicial.

Deste modo, o interesse pela realização dessa pesquisa volta-se para a compreensão de como os professores constroem sua identidade profissional, considerando a formação inicial e sua experiência profissional.

A pesquisa origina-se do projeto “Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas” financiado pelo INEP/CAPES (Observatório da Educação). E vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Curso de Mestrado em Educação do Unilasalle.

O trabalho está organizado da seguinte forma: Primeiramente falo de minha trajetória profissional, os motivos que me fizeram escolher a profissão docente.

No segundo capítulo falo sobre o conceito de identidade do indivíduo, onde levanto a discussão sobre a identidade como uma construção, em que, mesmo que tentemos fixá-la ao buscar uma segurança, não há como garanti-la, pois a identidade está no processo de construção e reconstrução constantes, nessa discussão utilizei as ideias do Stuart Hall, que fala sobre a construção da identidade de forma em que o indivíduo vai se adaptando à cultura na qual está inserido, utilizando não somente os elementos que vem consigo, mas agregando os

elementos que aprende, ou seja, nada se perde, tudo se transforma, na realidade o autor fala da identidade como algo inacabado.

Com base na ideia de inacabamento da identidade do indivíduo, abordo também nesse capítulo a identidade docente, mostrando os aspectos históricos na estruturação da figura docente e, como hoje, é vista quanto à sua profissionalização. Outro aspecto que levantei nesse capítulo é quanto à entrada da mulher na profissão docente, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

No terceiro capítulo, mostro então os caminhos que tracei para a realização da pesquisa como: a apresentação do espaço educativo, falo também sobre os bairros em que as escolas estão inseridas e da história de cada escola e características de cada participante.

Nesse capítulo também contemplo o instrumento de coleta de dados utilizados sobre fontes orais, pois realizei uma entrevista gravada com as professoras alfabetizadoras.

Finalmente, apresenta-se um conjunto de elementos compondo o suporte metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, cuja referência baseou-se nos estudos realizados por Marie Christine Josso, conhecidos como: “experiência formadora”, que norteou a análise dos dados coletados, esse conceito explora o estudo da memória e trajetória de vida do docente e, como ao longo de sua profissão, articulou seus saberes pela experiência com o conhecimento teórico.

No último capítulo apresento as reflexões sobre os dados levantados durante a pesquisa a partir das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, cuja base das perguntas realizadas para as professoras foram os estudos de Marie Christine Josso, como eu havia destacado anteriormente, o relato dessas professoras ao longo das conversas que fomos estabelecendo durante a pesquisa, possibilitou um olhar mais pleno sobre o processo da experiência. Chamo a atenção para as modalidades que utilizei como suporte para a análise das entrevistas, as modalidades são as seguintes: viver situações significativas espontâneas (ter experiências), vivenciar situações e acontecimentos provocados por nós mesmos e o que fazemos sem a intenção, ou seja, aquelas que provocamos (pensar sobre as experiências). A partir das narrativas destacadas pelas modalidades, foi possível diferenciar a experiência que se faz através do coletivo e a experiência que se adquire individualmente ao longo de sua trajetória profissional, a experiência não agrega somente os aspectos técnicos, mas principalmente as dimensões afetivas.

## **2 UM POUCO DE MIM: O TECER DE MINHA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL**

A pesquisa nasceu com o objetivo de compreender de que forma os professores constroem sua identidade docente estabelecendo relações entre sua formação inicial e sua experiência profissional. “Mas, para entender a identidade do outro, começarei falando da minha construção pessoal e profissional”, assim como ressalta Marie Christine Josso (2004, p. 48), falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor ao qual se atribui o que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.

Diante desse cenário, posso dizer que a professora que me marcou foi Maria de Lourdes Gamino da Silva, minha mãe. Quando completei a idade para ingressar na escola, a minha primeira semana de “aula” foi em três inusitados lugares que até então, em minha concepção, não tinham “cara” de sala de aula, cujo combinado era que eu pudesse vivenciar e desfrutar desses espaços e somente conversaríamos sobre a experiência no quarto dia.

No primeiro dia, Lourdes levou-me para o seu trabalho, fiquei muito feliz, pois a ideia de ajudar minha mãe em seu trabalho me fazia sentir importante. Ela trabalhava no edifício de um bairro nobre de Porto Alegre, onde fazia faxina. No primeiro momento, achei divertido o trabalho, mas depois começou a ficar meio maçante, pois eu não podia brincar como gostaria, haja vista que poderia incomodar os vizinhos, lembro-me que naquela manhã o tempo parecia ter parado, mesmo assim, observei todos os detalhes, minha mãe percebendo que aquela situação me chateava, procurava oferecer-me atividades como desenho, colagem, e mesmo quando tentava argumentar, reclamar por estar ali, ela simplesmente ouvia atentamente, mas sem nada dizer.

No segundo dia, fui para o trabalho de minha avó, senhora Janira Carvalho Gamino, mãe de minha mãe, ela trabalhava como empregada doméstica, em uma família da alta sociedade gaúcha, minha avó trabalhava com essa família há muito anos, tinham confiança no seu trabalho.

Nessa casa a vó era famosa pelos quitutes que fazia, só de pensar me dá água na boca.

No dia em que a acompanhei em seu trabalho, Janira fez um banquete (pelo menos em minha cabeça, ver aquela mesa farta, achei até que fosse natal) era de uma imensidão que até hoje não consigo descrever.

Janira disse que por ela ser a empregada e eu sua neta só poderia comer depois dos donos da casa (na realidade era um combinado que ela fez com minha mãe e sua chefe, mas eu não sabia), quando ouvi aquilo fiquei muito triste, não via a hora das pessoas terminarem de comer, mas ao mesmo tempo rezava para que não comessem tudo, para poder degustar também, após todos comerem, minha avó trouxe-me um pratinho bem pequeno com o que havia sobrado de comida, fiquei chateada, pois do bolo de chocolate que ela chamava de “peteleco”, meu favorito, não tinha sobrado nem o cheiro.

No terceiro dia, fui para o trabalho do meu pai em uma indústria em cuja função era projetista, um lugar que, para mim, quando criança, parecia muito grande, tinha medo de me perder, pois as pessoas andavam com carros especiais dentro da empresa pela distância dos departamentos. Logo que cheguei com meu pai, os funcionários vieram conversar comigo, tinha uma grande sala com computadores, até então nunca tinha visto aqueles equipamentos, meu pai tinha a sua mesa, podia conversar com todo mundo e assim que chegamos, fomos tomar café da manhã, achei o máximo aquele refeitório com variedade de comida, e eu poderia me servir com o que quisesse. Após o café, meu pai mostrou-me a empresa, no final da visita, fui para uma sala e me deram folhas e caneta para eu desenhar enquanto ele trabalhava.

No quarto dia, minha mãe conversou comigo a respeito dos lugares que havia estado durante aqueles três dias. No decorrer da conversa, ela me perguntou qual dos lugares eu tinha gostado mais? Eu pensei bastante, e disse que tinha gostado de todos, mas o trabalho do meu pai foi mais divertido, pois pude comer com todos e ninguém ficava me pedindo silêncio o tempo todo, além disso, tinha folha pra desenhar. Dei os relatos conforme o mundo que eu conhecia até então.

Depois do que disse, ela escutou atentamente e disse: *Filha, você sabe que a vida acontece através das escolhas que fazemos e das oportunidades que temos, eu e sua avó, infelizmente não tivemos oportunidade de estudar, já o seu pai teve e soube aproveitar, então minha filha: aproveite, viva sua vida e não esqueça que todo trabalho é digno, ou seja, todos devem ser respeitados, independente do trabalho que realizam e a caminhada é sozinha.*

Essas palavras de minha mãe acompanham-me até hoje, mesmo após seu falecimento, lembro com carinho a forma com que ela me educou, por isso tenho ela como minha primeira professora.

Quanto à escolha da profissão de magistério, não foi um sonho desde criança; quando adolescente, imaginava em cursar jornalismo, ou algo próximo, mas aos 16 anos é tão cedo para fazer uma escolha profissional, cada semana eu pensava em algo diferente; somente aos 19 anos comecei no magistério, quando ingressei no Centro Universitário La Salle, no curso de licenciatura em História.

Depois, tive a oportunidade de realizar um trabalho voluntário em um projeto de Educação de Jovens e Adultos na própria Universidade. Através desse projeto, me apaixonei pela alfabetização, resolvendo então mudar de curso, pois a História não dava mais conta das minhas inquietações no que tange a poder entender os processos de alfabetização e aprendizagem daquelas pessoas com quem estava desenvolvendo o respectivo trabalho.

Intuitivamente, optei pelo curso de Pedagogia e, logo no primeiro semestre, surgiu a oportunidade de estagiar em um centro de reabilitação pedagógico com crianças, adolescentes e adultos com necessidade educacionais especiais. Foi uma experiência ímpar e desafiadora, pois estava somente no primeiro semestre e questionava-me de que forma poderia relacionar o conhecimento aprendido na faculdade com a prática em sala de aula. Não me sentia pronta, contudo, resolvi aceitar o desafio.

Evidente que no primeiro momento, até mesmo pela falta de experiência, minha prática baseava-se em tentativas, observações, sempre buscando estratégias para lidar com a nova situação que se apresentava. Diversas vezes frustrava-me por não saber como resolver os problemas do cotidiano em sala de aula, mas com o passar do tempo, tais desafios tornaram-se uma grande fonte de conhecimento.

No semestre seguinte, entrei em contato com o mundo da pesquisa, através da iniciação científica, pela orientação do professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva, com quem tive a oportunidade de contribuir em dois projetos. Um deles era voltado para as questões de identidade étnica, formação docente e religiosidade de matriz africana no cotidiano escolar. Achei tudo muito interessante, porque era um mundo novo para mim, aprender como pesquisar, fazer entrevistas, artigos. Tal experiência foi de extrema relevância para minha formação inicial, porque pude problematizar de forma mais reflexiva a prática educativa.

Trabalhei, também, em vários projetos sociais junto a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, onde pude tirar lições de vida que também contribuíram para minha formação profissional no processo de construção de minha teia identitária enquanto docente.

E nesse tecer de minha identidade profissional, atualmente estou cursando o mestrado, faço parte de um grupo de pesquisa financiado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional), intitulado: a Alfabetização nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental e Formação de Professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas.

As questões que têm me inquietado e, no momento que faço o meu resgate histórico pessoal e profissional ficam mais evidentes, são as Identidades Docentes, ou seja, quem é esse professor alfabetizador? Como esse sujeito constrói sua identidade profissional? Como ele se enxerga e como o outro o vê?

Essa temática chamou minha atenção porque comecei a me questionar sobre o meu papel enquanto educadora, pois quando me formei, mesmo trabalhando na área, não me sentia professora, e atualmente ingressando como alfabetizadora em uma escola na periferia em Novo Hamburgo, esses questionamentos ficaram cada vez mais frequentes em minha prática. Achava estranho quando as pessoas me atribuíam tal título, e diante disso, foi possível perceber que essa postura influenciava de forma significativa minha prática educativa. Obviamente que no período em que estava estudando sentia-me mais segura, pois estava em formação, e nesse momento de conhecimento profissional foi que percebi que a minha identidade enquanto professora estava em processo.

Diante desse cenário, a possibilidade de entender a construção da identidade docente foi de extrema importância para contribuir no aperfeiçoamento da prática docente. No momento em que consegui pensar no sentido e na construção da identidade de minha profissão, pude (re)pensar e transformar minha atuação profissional.

O presente projeto torna-se relevante diante do atual contexto do processo de formação de educadores e das transformações sociais, culturais e econômicas que têm contribuído para reavaliar as práticas educativas e refletir sobre o papel do professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o refletir sobre a identidade docente, relacionando com sua formação e prática, pode favorecer na qualificação do ensino, como também valorizar o trabalho docente.

Parafrazeando, Egídio Schimitz:

Quando falamos em educação e educador, precisamos lembrar-nos que o ser humano é o único que pode educar-se. Mas não se fala de um homem abstrato, utópico, senão do homem real, em situação. Também o educador é um homem concreto, com características, valores, aspirações, realizações, problemas e frustrações próprios, mas integrado dentro de um contexto maior (1996, p.126).

Portanto, o educador levará, junto à sua prática, seus valores, suas crenças, obviamente que possui seus saberes teóricos, aprendidos na Universidade ou no curso Normal (Magistério), contudo não se pode excluir esses outros saberes que também fazem parte desse processo educativo.

Nesta perspectiva da não neutralidade da educação, minha pretensão foi investigar em minha pesquisa, de forma a possibilitar a compreensão de como se deu essa teia de formação da identidade profissional.

Entre as inúmeras interpretações sobre o tema proposto, também gostaria de destacar o quanto foi subjetivo pensar na identidade docente com a prática educativa, pois o professor constrói o seu conhecimento não só com a formação acadêmica, mas, principalmente, com a prática do seu ofício e carrega consigo o seu jeito de fazer a prática, com suas crenças, ideias, valores, e esse somatório forma o educando.

### 3 CONFIGURANDO O CAMPO DE ESTUDO

Neste capítulo, o objetivo foi fazer uma reflexão em torno do processo de construção das identidades do indivíduo enquanto ser humano e, a partir daí, pensar na identidade do indivíduo quanto a sua escolha profissional que no caso é a docência.

Fiz um breve resgate histórico a fim de perceber como a docência foi se estruturando até chegar aos dias atuais, porém, ainda é possível perceber que perduram algumas crenças antigas, entre elas a vocação e o sacerdócio como elementos que compõem o perfil do docente.

Outro aspecto que destaquei no presente capítulo, foi como se deu o processo de se construir na profissão, cujo sujeito se articula não só no âmbito da individualidade em sua história de vida e interpretações, como também na convivência em um grupo de trabalho entre pessoas que compartilham de formação e experiências afins, cujo objetivo nesse caso é o ensino.

E, para finalizar, falo sobre a formação continuada, um importante recurso na qualificação do docente, o qual auxilia na mediação de sua experiência com seus saberes.

#### 3.1 Construindo identidade

A identidade nada mais é que uma construção que fazemos ao longo de nossa vida, que se constitui não somente nas relações estabelecidas no âmbito individual, como também através das relações travadas com pessoas, que entendemos por cultura. Segundo Edgar Morin (2011, p. 40),

o ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais.

Diante disso, percebo que cultura é construída a partir da elaboração dos significados que são constituídos em cada contexto histórico de sua existência, ou seja, o ser humano é um ser social, portanto, não nasce para ficar isolado, passando pelos processos biológicos e psicológicos. Ao longo desses processos de desenvolvimento, interagimos não somente no campo social, mas também no

afetivo, cognitivo e motor e é através dessas interações que a identidade é construída.

Segundo Cortella (2004), cultura são valores, hábitos e atitudes que os sujeitos constroem ao longo de sua vida. Os produtos culturais são úteis para nós, que não só produzimos cultura, mas também a reproduzimos.

[...] o mais importante bem de produção é o próprio Humano e, com ele e nele, a Cultura, no entanto, como a transmissão da Cultura, não é por hereditariedade e genética (“ninguém nasce sabendo”), cada geração, não podendo limitar-se a consumir a Cultura já existente, necessita, também, recriá-la e superá-la (CORTELLA, 2004, p. 45).

Para Maturana (2002), a cultura é uma rede de coordenações, emoções e ações, ou seja, nos desenvolvemos como cultura através das relações que estabelecemos a partir da convivência<sup>1</sup>.

Desta forma, pode-se entender a identidade que o ser humano vem construindo ao longo de sua existência, não somente se estrutura por uma evolução biológica, mas também pela interação com os outros que são as relações interpessoais. Portanto, a experiência humana através da convivência permitiu a integração dessa interação num “despertar” emocional, afetivo, afinando assim o meu olhar em relação ao outro.

Então, através da observação do meio, as inferências feitas pelo indivíduo, que seriam as percepções desse meio, juntamente com a interação social através da linguagem, nós constituímos como pessoas de um determinado grupo, país, religião, profissão, etc.

Contudo, há certa dificuldade de entendimento em relação ao tema, assim como define Claudia Wasseman (2001, p. 8). A autora assegura que a

complexidade do conceito relaciona-se também aos seus significados etimológicos – o mesmo, idêntico, igual, único, etc. – aparentemente tão

---

<sup>1</sup>Maturana utiliza os termos linguajar e emocionar, como verbo, para fazer referência no fluir do conviver. A linguagem sendo um fenômeno que nos envolve como seres vivos, e, portanto, um fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste em um operar recorrente em uma coordenação de coordenações consensuais de conduta [...]. As palavras que usamos não somente revelam nosso pensar, como também projetam nosso fazer.

Emoção: Dinâmicas corporais que especificam os domínios de ações em que nos movemos. As emoções são centrais na evolução de todo os seres vivos, pois possibilita a ação, busca de alimentos, reprodução, e com o ser humano possibilitou a definição do espaço no conviver com o outro.

contraditórios, que simultaneamente homogeneízam e diferenciam. As subjetividades individuais e coletivas são as matérias primas das identidades que as fazem pertencerem a grupos étnicos, profissionais, de gênero, familiares, religiosos, afetivos etc. (WASSEMAN, 2001, p. 8).

Neste contexto, quando falamos de pertencimento, se pensarmos que um bebê não nasce sabendo se é menino, ou menina, se é brasileiro ou chinês, se é caucasiano ou negro, ele constrói o conhecimento de si ao logo de sua vida, através das relações sociais que estabelece, as representações simbólicas que ele arquiteta constituindo-se assim como indivíduo.

Vygotsky (2008), em sua abordagem sociointeracionista<sup>2</sup>, percebeu que o desenvolvimento do ser humano está relacionado com o processo sócio-histórico, construindo através das mediações que são estruturadas, ou seja, a criança faz inferência através do pensamento e linguagem, essa função é chamada por ele de função psicológica superior (linguagem e memória).

O autor ressalta que a criança constrói-se em sociedade e no contexto histórico, pois está imersa no meio.

Entretanto, da forma que o nosso mundo está organizado atualmente, com o estreitamento das fronteiras com a globalização, temos acesso rápido e fácil às informações, desta forma, o pertencimento a uma identidade torna-se cada vez mais tênue, dando a impressão de que tudo é descartável.

De acordo com Zygmunt Bauman (2007, p. 7):

Numa sociedade líquida-moderna, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e a capacidade, em incapacidades. As condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem um chance de aprendê-las efetivamente.

Segundo o autor, saímos de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumo, havendo uma fragmentação da vida humana, com isso a sociedade foi se individualizando, pois ao invés de pensar em qual comunidade, nação movimentos político se pertence, busca-se redefinir o significado da vida, do propósito da vida. Dessa forma, esse indivíduo precisa criar sua própria identidade, por mais que recebamos influências familiares, a identidade não é herdada, porque

---

<sup>2</sup> Sociointeracionista é uma abordagem da psicologia que estuda a troca que o indivíduo estabelece com o meio físico e social.

a vida muda em uma velocidade muito significativa, pois algo que hoje parecia bom, amanhã pode não ser. E devido a essa redução de limites, os indivíduos não estão mais fixos, enraizados, mas, ao mesmo tempo, temos a ilusória percepção de que possuímos o “controle” das coisas, talvez como forma de nos sentirmos “seguros”.

De acordo com Aquino (s/a, p. 1):

[...] Vivemos em um tempo de busca de pertencças, enraizamento e solidariedade, mas também tempo de muitas incertezas. Esse eterno retrata o mundo atual com sua economia global e informacional, caracterizada pela dispersão de etnias, raças e classes, as quais são abruptamente, deslocadas de suas culturas, tradições, diferenças políticas, religiosas e estilo de vida, para juntarem a outras sociedades que, por sua vez, ao sentirem a presença de estranhos, tentam hostilizá-los, lutando na defesa de suas identidades e particularidades violadas.

Portanto, identidade constitui-se não somente a partir de questões individuais, ou seja, como eu me vejo, mas também através do coletivo que seria, como os outros me veem e como eu me vejo em relação aos outros, parece paradoxal, pois não há uma identidade fixa, mas busca-se elementos para redefinir essa identidade a partir das relações que vou estreitando no ambiente de trabalho, grupos de amigos, família, cursos, redes sociais, se procura através das relações, por mais líquida que seja, uma forma de pertencimento a algum lugar, a fim de poder conhecer-se mais, como forma de me sentir mais inteira.

Stuart Hall define muito bem esse pensamento:

O sujeito pós-moderno: conceitualizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia (...) O sujeito assume identidade diferente em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada (2005, p.12).

As palavras do autor evidenciam que, por mais que possamos ter as tradições nacionais e regionais, com o advento na internet e dos meios de comunicação é possível ver o quanto a cultura de um lugar pode ter influência significativa sobre outro, por exemplo, moramos no Brasil, mas não é raro ver lojas com nomes estrangeiros, como forma de chamar atenção do consumidor, até mesmo termos de

língua estrangeira começamos a adotar em nosso idioma, isso também é visto como a crise de identidade, pois em um dado momento influencia a tal ponto de “perder” os elementos na cultura original, contudo, não vejo que seja perder a identidade, mas sim agregar e se adaptar a novas possibilidades.

Essa ideia de identidade em construção, de algo inacabado, começa na pós-modernidade, segundo Stuart Hall:

[...] Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando as ideias que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentindo de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento – descentração dos indivíduos tanto no seu lugar do mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (2005, p. 9).

Nesse período, as pessoas começam questionar as verdades absolutas que a modernidade havia arquitetado, ou seja, nesse momento o alicerce do conhecimento, que era a razão começa a ser problematizado, e isso tem um impacto na construção da identidade do indivíduo, pois se perde as crenças do que pensamos e fazemos.

Segundo Stuart Hall (2005, p. 13) é uma fantasia quando pensamos que temos uma identidade permanente, e acrescenta ainda, pois que da forma como o mundo está estruturado hoje, essa segurança identitária que pensamos ter, à medida que os sistemas de significações e representações culturais multiplicam-se, é que percebemos as inúmeras possibilidades das identidades.

Contudo tem autores que apontam a identidade como a conscientização para a motivação dos indivíduos como o “ponto de partida” para a mudança social. Nessa perspectiva, Teresa de Laurentis diz que:

[...] identidade não é a meta mas o ponto de partida do processo de auto-conscientização, um processo pelo qual se começa a conhecer que e como a pessoa é política, e como o sujeito é específica e materialmente generificado em suas condições e possibilidades sociais de existência (LAURENTIS Apud GUARESCHI, 1999, p.16).

Analisando sobre essa ótica, a identidade aqui é vista como pertencimento para uma classe, uma etnia. Contudo, essa ideia de identidade fixa e pertencimento tem sido cada vez mais frágil, pois a identidade é transitória, hoje construo algo

dentro de mim, amanhã já desconstruo ou agrego outras crenças, ou seja, fica cada vez mais difícil um indivíduo ficar “preso” e unificado a uma única identidade.

Portanto, por mais deslocados e descentrados que os indivíduos estejam atualmente, percebo que ainda carregamos a busca da verdade absoluta e da construção de um sujeito fixo e, por isso, acabamos em conflitos.

Entendo que muitas vezes há uma dificuldade de entendermos os processos, a construção da identidade e essa elaboração não permanente. Passamos uma vida buscando o entendimento de quem nós somos e o que nos torna mais frágeis é lidar com o paradoxo no sentido de que percebemos que nada é constante e, ao mesmo tempo, queremos ter a segurança de algo e de uma verdade.

### **3.2 Construindo a identidade docente: aspectos históricos**

Para entender melhor a construção cultural e social dessa profissão, procurei, ao longo do presente capítulo, fazer um breve resgate histórico, explorando o conceito de profissionalização. As questões de gênero também foram contempladas dentro dessa discussão, com o intuito de perceber as nuances no qual a educação vem passando ao longo dos anos.

Para iniciar essa reflexão, faço a seguinte pergunta: “O que é ser professor”? Esse questionamento me acompanhou, efetivamente, durante os dois anos de pesquisa sobre a identidade docente, sendo professora e atuando na área desde a graduação, ao produzir essa reflexão pude me sentir muito presente em relação à minha escolha profissional e até mesmo na troca e conversas com as professoras entrevistadas, Tardif define professor como:

[...] O professor/a é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber, embora, não se reduza a isso, e esse conhecer não seja uma questão banal como se pode pensar inicialmente. O saber do professor/a é um saber plural: o professor/a padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as (TARDIF apud LOGUERCIO; DEL PINTO, 2003, p. 21).

“O professor desenvolve o seu trabalho a partir do seu conhecimento técnico, teórico, interpessoal, didático, enfim, diversos elementos que compõem sua formação e que favorecem o exercício de sua profissão”; em outras palavras,

falamos aqui sobre a profissionalidade que Sacristan (1999, p. 65) define ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor.

O conceito de profissionalização é entendido por Penin e Martinez como o

processo de formação de um sujeito em uma profissão que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que o processo se dê sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são partes, portanto, de um mesmo processo de formação profissional (2009, p. 25).

Tal perspectiva aponta que o indivíduo constrói-se na profissão, pois a formação inicial não define uma identidade profissional, entretanto, acredito que o indivíduo vai “colorindo” sua profissão a partir das experiências vividas, reflexões de sua ação no cotidiano, bem como a própria formação continuada.

A profissão docente, no contexto europeu, desenvolveu-se a partir da urbanização, os costumes começavam a ser uniformizados no século XVIII. Com o fortalecimento das cidades e com o advento da burguesia, possibilitou-se a “popularização” do ensino, pois até então a alfabetização era restrita para os filhos dos aristocratas. Contudo, no momento em que a burguesia ganha lugar de destaque na sociedade, e mesmo como forma de preservação da cultura, era importante que o Estado Nação promovesse a consciência nacional, padronizando assim a educação, sistematizando os conteúdos no ensino das primeiras letras, até como forma de preservar a língua. Assim ilustra Ribeiro (1997, p. 182):

[...] na Europa, no século XVIII quando, sob a égide de novas forças produtivas, as manufaturas dão lugar às fábricas, inaugurando novas relações de produção. Tais mudanças irão fundamentar a nova organização política construída pelo Estado moderno; as novas relações do homem com a natureza representada pela ciência moderna e as novas formas de organização e transmissão de conteúdos escolares através de uma escola moderna que por via de consequência, exigirá novos professores.

Até então o ensino era administrado pela igreja católica, e corpo docente era composto por religiosos, e, no final do século XVIII, o Estado substitui a igreja na organização o ensino.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a construção de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. (NÓVOA, 1999, p. 17).

Portanto, para o professor poder exercer seu ofício, deveria se submeter às regras do Estado, que nesse período determinou que o professor só poderia ministrar aulas se tivesse uma licença. Com a criação dessa licença ou autorização, marca-se então a profissionalização da atividade docente, pois com isso se define um perfil técnico que ajuda para o recrutamento dos professores, pois esse documento o Estado reconhecia a docência como profissão.

Os professores no momento em que têm o reconhecimento do Estado com a titulação, protagonizam então escolarização, pois a população começa um movimento pela instrução, a fim de melhorar as condições sociais. Os professores começam a reivindicar melhoras na sua profissionalização, o desenvolvimento técnico pedagógico e também a reprodução de normas e valores. Diante desse cenário, dá origem a institucionalização de uma formação específica especializada e longa.

Na segunda metade do século XIX, percebe-se a ambiguidade no perfil do profissional docente, pois não são burgueses, mas também não são do povo, não devem ser intelectuais, mas tem que ter conhecimento, não são notáveis locais, mas possuem influência.

No século XIX, os professores criam associações, um passo importante para a construção de uma identidade de grupo profissional. As práticas associativas pautaram em três eixos; melhoria no estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira (NÓVOA, 1999, p. 19).

No momento que os professores se juntam reivindicando melhorias e ganham importante *status* social:

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste designo são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o

progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar, também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.19).

O professor nessa época representava uma esperança para as camadas populares, apesar de que ainda a escola não era um direito de todos.

Para o processo de profissionalização dos professores, Nóvoa (1999, p. 20) “aponta quatro etapas e duas dimensões e um eixo estruturante, mas que podem ser vistas historicamente não como algo rígido, mas elementos nos quais se pode ter uma ideia de como se estruturou a profissão docente ao longo da história”.

A primeira etapa diz respeito à execução do trabalho docente como uma atividade a ser realizada o tempo inteiro, como uma parte importante de sua vida. A segunda etapa fala sobre a licença oficial que garante ao professor o exercício de sua função, mas também é um instrumento de controle que até então quem tinha era a igreja; nesse momento, o Estado passa a ditar as normas na educação. A terceira etapa fala sobre a garantia de uma instituição que formasse esses profissionais, a quarta e última etapa fala sobre a construção de associações profissionais, que lutam pela melhoria das condições de trabalho dos professores.

Quanto às dimensões, primeiramente a importância do conhecimento e técnicas necessárias para a qualificação da atividade docente e quanto aos valores, ética, normas que regem não somente o dia-a-dia de sala de aula, mas também as relações entre os docentes e a comunidade.

O eixo estruturante está relacionado com o prestígio social do professor dos anos 20, esse se sente, pela primeira vez, confortável no seu estatuto socioeconômico.

Somando-se a isso, Carvalho (1996), em uma pesquisa bibliográfica, aponta as tendências da profissão docente do contexto brasileiro destacando as linhas de discussões que abordam o tema. A primeira tendência defende a burocratização, a fim de combater os vícios personalistas das organizações tradicionais, os teóricos que estudam essa perspectiva são: Luís Pereira, Maurício Tratemberg e Fernando Motta.

Um segundo debate centrou-se sobre a natureza do trabalho pedagógico, tendo como referência as categorias marxistas de trabalho produtivo e improdutivo, material e não material, um exemplo são os trabalhos de Demerval Saviani, Vitor Paro, Nicanor Palhares de Sá e Romualdo Portela de Oliveira.

Carvalho (1996) também chama a atenção quanto ao debate que vem sendo desenvolvido por Miguel Arroyo, Bruno Pucci e Álvaro Moreira Hypolito, falando sobre a proletarização do magistério cujo ponto principal é a reflexão sobre a autonomia do processo de trabalho docente.

No contexto brasileiro, Costa (1995) fala que o trabalho docente esteve historicamente vinculado à igreja católica, dos padres da Companhia de Jesus, que monopolizavam a educação nas colônias destinadas aos colonos brancos recém-chegados de Portugal, integrando-se à classe dominante e recebendo assim uma educação livresca e retórica. Já a educação destinada aos índios, negros e mestiços, praticada pelos jesuítas, era de caráter civilizatório, através da catequese, favorecendo para a docilidade dessa população.

A primeira Escola Normal para formar professores primários foi fundada em 1835, em Niterói; a segunda em 1836, na Bahia; e em 1846 foi criada outra em São Paulo, mas esta apenas para rapazes. Ao fim do século, porém, a ocupação de educadores primários era tanto masculina quanto feminina, e o magistério, nessa época, representava alto prestígio para a mulher numa sociedade em que os índices gerais de escolarização eram muito baixos.

Para Penin e Martinez (2009, p. 17-18):

Na Constituição de 1934, fica estabelecida, além da gratuidade, também a obrigatoriedade. Todavia, nos anos 30, apenas 60% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária de duração de quatro anos. Somente nos anos 40, com a instituição dos sistemas estaduais de ensino, é que se inicia a organização do atendimento à população, começando, pouco a pouco, a escola primária a se abrir para além das elites. É também a partir dessa época que o país começa a se incomodar com o seu atraso: poucos alunos e muita repetência.

Cumpramos esclarecer que, antes da Constituição de 1988, não havia nenhum instrumento que regularizasse a permanência de criança na escola.

Conseqüentemente, se pararmos para analisar esse quadro, perceberemos que as instituições formavam os sujeitos para lidar com turmas homogêneas tanto no âmbito socioeconômico como cultural.

Entretanto, mesmo ao longo da história com o reconhecimento do professor como autor do processo de ensino e aprendizagem, sua profissionalização:

Ocorre bem depois da de outras áreas. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceram em algumas capitais a partir de 1895, em nível secundário, com duração máxima de dois anos (PENIN; MARTINEZ, 2009, p. 19).

Somente no início do século XX, a formação estende-se para as cidades do interior, mas como curso secundário, todavia, em 1996 a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –, defende a formação de professor em nível superior.

Até a década de 70, os professores que atendiam à educação básica, mesmo tendo a formação em nível secundário (Magistério), atendendo tanto a elite como a classe popular, não eram questionados sobre sua formação, pelo contrário, ser professor carregava certo *status*.

Temos estudos que apresentam as questões de gênero, um ponto significativo para pensar sobre a identidade docente. Na década de 70, ocorre o movimento feminista, onde as mulheres buscam seus direitos. Esse movimento não se restringiu apenas ao Brasil, pelo contrário, ganhou repercussão mundial, pois as mulheres queriam outras opções de vida que não fosse apenas o casamento, o cuidar do marido e dos filhos.

A educação escolarização, como veiculadoras desses pressupostos, passava a ser importante e necessária para as mulheres, mas, ao mesmo tempo, deveria ser domesticadora para que essas não transcendessem os limites impostos pelas estruturas sociais. Assim, as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão – o magistério – e colaborassem na formação das gerações futuras, porém a coordenação e as diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina, cabendo aos homens a primazia na tarefa de dirigir e organizar o ensino e de selecionar os conteúdos escolares (ALMEIDA, 1996, p. 73).

Diante desse cenário, a opção pelo magistério era uma opção para muitas mulheres que buscavam uma independência, pois antigamente não era permitido que as mulheres estudassem, alguns cursos universitários como o Direito e a Medicina eram frequentados somente por homens, o magistério foi uma porta para as mulheres buscarem sua “liberdade” do contexto cultural que lhes atravessava, de ser boa moça, boa esposa, boa mãe, contudo, só era permitido cursar o magistério pois:

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência,

na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. Além disso, a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período. Isso facilitava os cuidados com o lar, marido e filhos, o que de outra forma inviabilizaria a saída da mulher para o mercado de trabalho. Essa situação manteve-se até os anos 70 do século XX, quando a lei 5692/71 introduziu mudanças na carreira do magistério, assim como em todo o ensino, duplicando a jornada de trabalho da professora, entre outras alterações (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Em outras palavras, a preparação para o magistério era uma forma de preparar as moças também para o trabalho doméstico.

À medida que o magistério foi sendo povoado por mulheres, caracterizando-se como uma profissão feminina, os cargos hierarquicamente mais elevados e aqueles que tratavam da gestão, organização e controle da docência foram sendo ocupados por homens, evidenciando um processo elitista e discriminatório no interior da própria atividade, perpassada pela lógica do patriarcado. Assim, as mulheres não aderiram ao magistério apenas por uma construção social que vincula intrinsecamente o educar e a vocação materna e doméstica, mas porque a construção do feminino implica, também, docilidade e ausência de competitividade – “o orgulho, o desejo de promoção e o amor próprio” são defeitos que devem ser evitados pelas professoras – e estas características são convenientes a uma ocupação controlada pelo Estado (COSTA, 1995 p. 139).

No momento que o magistério é ocupado pelas mulheres, forma-se um discurso de desvalorização desse gênero, como se ser mulher não fosse profissional, Costa nos diz que:

Assim, são inequívocas as implicações da discriminação baseada no gênero no fato do trabalho docente ter se transformado em trabalho de mulher. E as professoras parecem ter uma visão bastante lúcida desta questão. Segundo elas, quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele vai se feminizando e, à medida que as mulheres se aproximam dele, os homens se afastam. E os homens se afastam não porque não apreciam labutar lado a lado com o contingente feminino, mas, simplesmente, porque profissões feminizadas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial. “As professoras têm postura profissional mais tolerantes e cedem com mais facilidade”, afirmam (COSTA, 1995, p.161).

Reconheço as diferenças masculinas e femininas, pois o próprio corpo já mostra as particularidades, temos também as características específicas, mais as questões culturais, entretanto, não é por essas diferenças que irá se desqualificar um gênero em detrimento de outro.

### 3.2.1 O construir-se na profissão

Quando se escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela, a pessoa também define um modo de vida. Ela começa a permanecer em um grupo de indivíduos que, conforme o seu grau de identificação, pode lhe trazer benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento (ABRAHAM MASLOW apud PENIN; MARTINEZ, 2009, p. 24).

Essas palavras do autor evidenciam que a identidade docente se constituiu não somente a partir do indivíduo, mas também na interação com o coletivo.

Nesta perspectiva, gostaria de poder pensar na construção da identidade do profissional docente pelo olhar do pensador Heráclito, ou seja, a identidade como algo que vem a ser construído, como um processo, como tal pensador afirmava: “não entramos no mesmo rio duas vezes”, pois tanto o rio não é o mesmo, porque as correntes estão mudando e renovando suas águas, como o professor que em sua prática educativa, não será o mesmo, pois a partir da observação e reflexão que adquiriu com a experiência, sua prática aprimora-se.

Sacristan (1999) ao parafrasear Lanford diz que

o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contexto social a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida (LANFORD apud SACRISTAN, 1999, p. 66).

Portanto, a construção da identidade profissional não se faz sozinha, são os diversos atores que participam dessa construção, juntamente com o professor, independentemente da sua formação inicial, existe um contexto cultural no qual somos atravessados, ou seja, nós somos um todo, é importante levar em consideração a história de vida, visão de mundo, que nada mais são que interpretações e sensações que para cada indivíduo é único, pois mesmo tendo empatia pelo outro e tendo passado por situações semelhantes, mas a experiência é dele, ou seja, os significados que serão dados por ele podem ter um sentido completamente diferente que pra mim, parafraseando Barros e Mazzotti:

Sublinhe-se que a imagem social do professor não é unitária, uma vez que o campo da Educação não tem fronteiras bem definidas e se caracteriza pela diversidade de possibilidades de atuação. A escola constitui-se por meio de um sistema simbólico, um sistema cultural em que se destacam os processos grupais, a instituição de um imaginário social, de um sistema de valores e a compreensão do papel do sujeito (BARROS; MAZZOTTI 2009, p. 168).

Diante desse cenário, podemos então pensar que educação não se restringe à escola, pois é uma prática social inserida no contexto cultural, político e econômico. Refletir sobre educação é entender que se trata de algo em constante transformação, não é estanque, está sempre em movimento.

Uma tendência que trata sobre o trabalho docente tem referência da Sociologia Crítica das Profissões. Nesta perspectiva, a docência é vista como uma ocupação em processo de profissionalização, onde a docência não possui todos os atributos que possa identifica-la como profissional. Larson e Johnson inauguram, na década de 70, os estudos críticos sobre o trabalho docente na vertente denominada Sociologia Crítica das Profissões. (COSTA, 1995).

Basicamente os autores citados trabalham na perspectiva de profissão como controle e poder. Para Johnson, “a profissão é um meio de controlar uma ocupação e profissionalização, é um processo histórico específico de um domínio político do trabalho, conquistado por um grupo social em determinado momento”. (JOHNSON apud COSTA, 1995, p. 225).

Já Larson, faz uma análise das transformações do capitalismo, “situando neste contexto as profissões como forma de poder e dominação de um campo”. E interpreta o profissionalismo como uma recomposição, conforme diferentes circunstâncias históricas, o que significa que não existe um único profissionalismo, mas diferentes configurações que nem sempre são revestidas das mesmas características (LARSON apud COSTA 1995, p. 225).

Tardif e Lassard (2009, p. 27) compreendem a profissão como “um grupo de profissionais que possuem o controle do seu trabalho através de uma formação superior, que lhe dá subsídio técnico, possuindo uma autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização”.

Deste modo, os autores citados falam sobre a autonomia dentro da profissão docente, pois a ideia de poder e controle nada mais é do que compreender como esse profissional está se autorizando em sua profissão, tomando por base seus

saberes e também a própria formação da identidade profissional quanto a um grupo que reivindica, que troca ideias.

Entretanto, Enguita fala:

Os professores têm autonomia parcial frente às organizações e ao público. O seu público (alunos e pais) não se coloca numa posição dependente como os pacientes dos médicos e os clientes dos advogados. A lei permite que pais e alunos participem da gestão das escolas (mas não permitem que familiares e pacientes participem da gestão de hospitais). Porém, os docentes, mesmo em gestões com participação de pais e alunos, têm maior seguro e se submetem apenas à autoridade de outros docentes (EGUITA apud COSTA 1995, p. 109).

A responsabilidade pela atividade educativa não está somente com o docente, pois tem as influências políticas, econômicas, culturais as quais apresentam implicações diretas e indiretas na autonomia docente.

Outro aspecto importante de assinalar é que o professor trabalha com pessoas, ou seja, ele se relaciona com as pessoas e nessa convivência podem ocorrer resistência entre os indivíduos assim como expõe Tardif; Lessard (2009, p. 35):

[...] Os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública, ao passo que os médicos e terapeutas trabalham na maior parte do tempo em ambientes restritos, protegidos, com um só cliente de cada vez. O fato de trabalhar com as coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e do controle do grupo [...], além disso, no que diz respeito à relação com o objeto não é indiferente saber, por exemplo, se o trabalhador possui o objeto, se o objeto pertence a outrem, ou se não pertence a ninguém, que não se possa defini-lo por uma relação de propriedade, como no caso dos seres humanos em nossa sociedade. Nesse último caso intervêm problemáticas originais, nas quais interferem a ética, o direito das pessoas a dispor de si própria, aspectos jurídicos e legais complexos. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35).

Os professores com inúmeros saberes que compõem sua identidade profissional, requerem um conhecimento interpessoal, a fim de sensibilizar, mobilizar, facilitando assim o processo de aprendizagem dos alunos. Isso não quer dizer que o professor precisa mudar seu jeito para “agradar” aos alunos, mas é importante que haja reflexão e ação nessa relação com o outro, pois o objetivo do professor está no fenômeno educativo dentro da sua área de conhecimento, e para que se estabeleça esse objetivo de amizade, é necessário que haja interação entre professor e aluno.

Sacristan (1999) usa o termo semiprofissão para definir a profissão docente:

Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que sua própria essência reflita o meio que molda [...] (SACRISTAN 1999, p. 71).

Por mais que o docente ao fechar a porta da sua sala de aula tenha autonomia no manejo das atividades ministradas, mas suas ações partem de normas coletivas adotadas por outros professores e pela regulação organizacional. Assim como define Barros e Mazzotti (2009, p.167) “não há, pois, profissão em si e por si, ela sempre é pelo mandato social que a institui”.

Há uma corrente que discorre sobre a proletarização do trabalho docente, pois sendo somente uma reprodução das atividades preparando os estudantes para a “verdadeira vida” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à espera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutivo, ou quando muito, reprodutiva.

As palavras do autor chamam a atenção para a forma como a educação é vista, ou seja, como um produto, nesse sentido a própria autonomia que garante a profissionalização docente, acaba sendo influenciada pelo sistema, na realidade é o sistema quem dita as regras nas quais são ensinadas, portanto é uma “falsa autonomia”.

Retomando a reflexão quanto à identidade profissional do indivíduo, cito Francisco Imbernon, que conceitua a identidade docente como:

Conjunto de traços e informações que individualizam ou distinguem algo e conformam que é realmente o que se diz que é. Identidade é o resultado da capacidade de reflexão, ou seja, da capacidade do indivíduo de ser objeto de si mesmo. Entende-se como uma organização ou estrutura do conhecimento de um indivíduo sobre si mesmo. Esta estrutura supõe unidade, totalidade e continuidade. Tal continuidade se forma no transcender da vida cotidiana, no constante desempenho de papéis, no interminável processo comunicativo. É uma síntese que nos permite dar sentido à experiência, integrar nova e harmonizar os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração daquilo que acreditamos que somos com aquilo que queríamos ser, entre o que fomos ao passado e o que somos no hoje (IMBERNON, 2010, p.115).

Como vimos, a identidade profissional é entendida a partir da identificação individual (o sujeito se ver na profissão) como também coletiva (os outros lhe reconhecerem como um profissional e a interação desse indivíduo com os seus colegas trabalho), que são construídos por valores, crenças, atitudes.

Isso implica dizer que a identidade docente estabelece-se no contexto educacional (escola, o corpo docente), mas, também, através de sua prática educativa. Assim esclarece Augé:

[...] a individualidade absoluta é impensável, visto ser impossível dissociar a identidade coletiva da identidade individual, não simplesmente porque a representação do indivíduo é uma produção social, mas também porque toda representação do indivíduo é, necessariamente, uma representação do vínculo social que lhe é constancial (AUGÉ apud CARVALHO, 2005, p. 97).

No momento que refletimos sobre a construção da identidade docente, identificamos que ela não pode ser vista isoladamente, e somam-se a isso, valores, crenças, atitudes, ou seja, quando se fala em identidade docente, convém pensarmos também na identidade social.

Analisando sobre essa ótica, pode-se incluir o conceito de papéis que, segundo Portugal (1992), é o comportamento esperado por alguém em determinado contexto, pois o indivíduo mesmo tendo uma formação inicial, sua garantia para se identificar na profissão vai depender do significado gerado por seus papéis na condição de aluno e também com sua experiência profissional.

Segundo Carrolo (1997, p. 26) "a identidade docente se dá a partir da autoimagem do indivíduo - como ele se vê - e, também, sua imagem na sociedade - como os outros o veem". Essa construção vai se formar através dos papéis que lhe são dados, não somente construídos pela sociedade, ou seja, esses papéis são construções que o sujeito faz a partir das experiências que vivencia e observa e, também, através dos padrões sociais construídos previamente.

Portanto, tudo é uma construção, até mesmo a seleção de determinado conteúdo pelo educador sofre sua influência, e tal construção estrutura-se ao longo de sua prática, onde vai refletindo, aprimorando, reciclando-se, pois a formação inicial lhe dá o conhecimento teórico importante. Contudo, a prática é o que legitima a identidade.

### **2.3 Formação continuada de Professores na construção da identidade profissional**

Quando falamos em formação de professores, devemos levar em consideração uma série de elementos: identidade, “saberes de mundo”, experiência, saberes técnicos, enfim, um cabedal de informações que servem de base para que possamos identificar um indivíduo e ele se autoatribuir como professor.

Tardif (2010) ao parafrasear Dubar (1992), diz que o trabalho modifica e transforma o trabalhador; e ressalta que o trabalho não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Em outras palavras, a minha ação no trabalho estará relacionada também com minha visão de mundo e as inter-relações que estabeleço com os meus conhecimentos.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz alguma coisa de si mesmo: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2010, p. 57).

Com o passar do tempo, o professor deixa um pouco de si em sua prática educativa e carrega um pouco de sua atividade profissional. Em outras palavras, com a experiência que tenho de magistério, percebo que isso acontece de forma como se a identidade profissional e pessoal se intercruzassem e os saberes experienciais e teóricos estivessem juntos.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, por tanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2010, p. 61).

Parece razoável afirmar que os conhecimentos do professor provêm dos espaços em que ele se relaciona com a família, instituição de formação, instituição escolar, história de vida, ou seja, seu conhecimento é adquirido através das relações sociais que vai estabelecendo ao longo de sua trajetória profissional.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. (TARDIF, 2010, p. 70).

Há um tempo para a construção do saber docente, o qual vai se estruturando ao longo da vida profissional do indivíduo.

Para Tardif (2010, p. 71) o indivíduo que se torna professor, ele não se transforma professor somente quando faz um curso superior para o magistério ou o curso normal, esse indivíduo passa por uma “pré-formação” no momento em que resgata, em sua história de vida, as lembranças de quando foi aluno e os papéis que estabelecia quando estava nessa dimensão.

Quanto aos cursos de formação, Tardif (2010) faz uma crítica na forma como são estruturados, pois segundo o autor, tais modelos não dão conta da necessidade educacional atual, diante disto, aponta dois problemas da forma que são organizados os cursos: Em primeiro lugar, porque estão estruturados por disciplinas que, muitas vezes, não se inter-relacionam e, a segunda questão é a não valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, só recebem e processam as informações.

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2010, p. 273).

A educação só se dá no contexto, é algo que está em ação transformando-se constantemente, porém, vejo o quanto é difícil fazer diferente, percebo, muitas vezes, que somente reproduzimos aquilo que aprendemos quando alunos, e fica um jogo de repetições, quase um processo mecanizado, fruto das linhas de montagem. E a formação continuada nesse processo é de extrema importância não só para o professor iniciante, cuja dificuldade está em fazer uma mediação eficaz mesmo havendo dificuldades com a turma; e com professor experiente, propiciando em um olhar mais amplo em relação à educação.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Definição da linha metodológica**

Para entender o caminho traçado no decorrer da pesquisa, neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a realização do trabalho, bem como o contexto social da região onde foi realizada a pesquisa e as características dos participantes e os teóricos que utilizei para análise dos dados levantados.

O meu objetivo inicial era pesquisar apenas uma escola, e o critério de escolha seria o resultado de menor índice de desempenho na Provinha Brasil. Entrei em contato com a escola, apresentei-me, conversei sobre meu projeto com a equipe diretiva, fui apresentada para o corpo docente e iniciei a pesquisa. Primeiramente meu objetivo era entrevistar as professoras alfabetizadoras do segundo ano do ensino fundamental, entretanto, no decorrer da coleta de dados, aconteceram situações nas falas dos participantes, em virtude dos quais compreendi que para ter uma visão mais completa do contexto, seria interessante ouvir uma pessoa que fizesse parte da equipe diretiva.

Durante as minhas andanças com a pesquisa, ocorreu uma situação que julguei relevante para a reflexão do presente trabalho, que foi a observação na sala de aula de uma professora alfabetizadora, com vasta experiência magistério, mas com o brilho nos olhos e de uma leveza que parecia o encantamento do início de sua profissão, e esse fato me motivou de tal forma, que resolvi também entrevistá-la.

### **4.2 instrumentos de coleta de dados**

#### *4.2.1 Uso da Entrevista Oral*

Como explorei as experiências dos professores e utilizei fontes orais na realização da pesquisa, que possibilitou um olhar do cotidiano, nesse sentido segundo Rejane Penna (2005), ao referir-se à história oral:

Restaria à História Oral ser um espaço de contato e influências interdisciplinares, em escalas e níveis locais e regionais, com ênfase nos fenômenos e eventos que permitissem, mediante a oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais (Penna, 2005, p. 19).

Contudo, a utilização de tal metodologia, propiciou o enriquecimento e a ampliação do olhar para a temática escolhida, pois se trata de uma ferramenta de análise, capaz de identificar o quanto o discurso e a prática podem estar em encontro ou desencontro.

Diante desse cenário, o trabalho com tal metodologia, ajudou na reflexão e análise da construção da identidade profissional do professor.

A interpretação é vista como um é vista como um procedimento não solitário, mas social. O olhar sobre o mundo sofre contínua codificação, decodificação e recodificação e, assim, entrevistado e entrevistador agem em conjunto para extrair significados da entrevista. (PENNA, 2005, p. 27).

A narrativa do que foi vivido, por mais subjetivo que possa parecer, possibilita ampliar o olhar além dos acontecimentos passados do entrevistado, pois no momento que ele conta sua história, está partindo do presente, ou seja, a interpretação que o participante fez sobre o fato se deu a partir de onde ele falou, ou seja, através da experiência que viveu e de sua aprendizagem na prática. Essa metodologia foi proposta a fim de favorecer a execução do trabalho com a memória, por esse motivo os participantes puderam reviver as experiências e lembranças, assim como define Penna (1998, p. 9):

E a memória não é algo recalcado, no fundo da mente, vindo à tona quando estimulado e reconhecido logo após. Faz parte da autoimagem do indivíduo e o acompanha por todos os seus processos de vida, interferindo ativamente nas representações do presente. A memória também depende dos grupos de convívio e de referência. Logo, o caráter de reconstrução inerente à memória implica considerar também a participação do indivíduo em determinado grupo, em determinado contexto social.

Analisando sobre essa ótica, o trabalho com as memórias na história oral, ajudou a entender os discursos que construímos no decorrer na vida profissional.

Outro ponto relevante a destacar está relacionado à confiança que foi estabelecida ao longo da pesquisa entre pesquisadora e participantes, pois criar um ambiente em que o entrevistado se sinta a vontade para falar sobre sua história, contribuiu para uma reflexão mais coesa em relação ao tema pesquisado. Durante a pesquisa, antes de entrevistar as participantes, conversei com as entrevistadas separadamente, observei suas aulas, inseri-me no seu contexto escolar, para então realizar a entrevista.

Em uma das escolas, a equipe diretiva me propôs entrevistar as duas professoras juntas, mas preferi entrevistar cada uma separadamente, por entender que uma conversa a três, não possui o mesmo resultado do que uma conversa a dois, uma vez que na entrevista individual as participantes se “soltam” mais, podendo estabelecer um diálogo mais íntimo quando se refere às inquietações na prática.

Foi realizada também, uma entrevista semiestruturada, que segundo Szymanski (2004, p. 10) é considerada como “Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como gerador de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Uma das características desse tipo de entrevista foi a utilização de um roteiro previamente elaborado, que segundo Triviños (1987, p. 146) tem como característica, a entrevista semiestruturada, composta por “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos às novas hipóteses surgindo a partir das respostas dos informantes”.

Portanto, a entrevista como um meio de coleta de dados, também pode ser uma forma de interação social entre a entrevistadora e as entrevistadas, mediadas pela linguagem que se processou durante a construção do diálogo.

#### *4.2.2 A Experiência Formadora*

Para a análise dos dados, também foi utilizado o conceito de Marie-Christine Josso, denominado de “experiência formadora”. Esse conceito explora o estudo da memória e trajetória de vida do docente e, como ao longo de sua profissão, articulou seus saberes pela experiência com o conhecimento teórico, para Josso (2004):

A experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer, e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 38).

A autora fala, também, a respeito do processo de construção pelo qual o docente passa durante o seu processo de formação, diante disso, destaca três modalidades:

- a) Viver situações significativas espontâneas (ter experiências);
- b) Vivenciar situações e acontecimentos provocados por nós mesmos;
- c) Fazemos sem a intenção e aquelas que provocamos (pensar sobre as experiências) (JOSSO, 2004, p. 51).

Como estratégia de análise de dados, pretendi explorar as modalidades citadas, a fim de propor uma reflexão sobre a “experiência formadora”. Pois segundo a autora, essas modalidades servem como reflexão para o docente em sua construção da identidade profissional, porque ele não aprende somente no contexto acadêmico, mas sua identidade profissional forma-se no exercício da profissão. Porém, isso tudo de forma consciente, ou seja, o docente, no seu processo de apropriação de seu ofício, vai tecendo sua identidade profissional a partir cotidiano e refletindo sobre sua prática.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui o que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que neste *continnum* temporal algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extraímos as informações úteis às nossas transações conosco próprio e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

Portanto, a experiência formadora possibilitou a reflexão sobre as práticas educativas, como também a construção da profissão docente como um processo no qual o profissional poderá perceber-se na formação inicial, e ao logo de sua prática educativa, ou seja, ver na experiência profissional, também, um espaço de formação, sendo um importante mecanismo para a construção da identidade.

O conceito de experiência formadora implica uma articulação consciente elaborada entre atividades, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência. É neste ponto que convém ficarmos atentos à importância da escala que está relacionada à experiência em questão (JOSSO, 2004, p. 48).

Josso também fala sobre as recordações referenciais, ou seja, símbolos que fazem parte de nossa formação, que nos remetemos a tais conhecimentos quando buscamos bases para o saber fazer.

São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro (JOSSO, 2004, p. 40).

Diante disso, possibilitou pensar que a identidade docente relaciona-se com uma série de elementos que muitas vezes não nos damos conta, estando muito além da questão técnica e conhecimento específico. Não estou desmerecendo a formação inicial, pois acredito que essa primeira formação oferece a base para o sujeito no processo de construção da identidade profissional. Porém, gostaria de propor a possibilidade de ampliação de nosso olhar para além dessa formação inicial, pois a experiência formadora vai relacionar os conhecimentos com as vivências do cotidiano e a subjetividade do professor.

Segundo Josso (2004, p. 48), “a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”.

Isso quer dizer que a formação é um processo constante e nesse sentido, podemos ver, com mais clareza, que a educação é ação, está em movimento.

[...] Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade (JOSSO, 2004, p. 47).

O sujeito deve se sentir na profissão. A vivência só passa a ser experiência quando adquire uma reflexão que me leva à aprendizagem de minha formação.

O entendimento comum, num passado ainda recente, do estágio profissional dos professores como uma mera preparação técnica para o desempenho de uma atividade que eventualmente qualquer um “saberia” ou

“poderia” fazer acabou por reduzir a docência a um jogo de estatuto e papéis e passou por cima da dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é desenvolvimento da identidade profissional do docente (CARROLO, 1997, p. 24).

Portanto, a formação técnica não é garantia de seu sucesso na profissão, bem como sua identificação na mesma. Contudo, a “concretização” da identidade edifica-se com a interação do saber técnico com a prática educativa.

#### *4.2.3 O Campo empírico*

O campo empírico da pesquisa, como havia anunciado anteriormente, foi baseado nas professoras alfabetizadoras, em duas escolas do bairro Guajuviras, que tiveram o mais baixo índice na Provinha Brasil, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

A Provinha Brasil foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo principal é avaliar o nível de alfabetização de crianças das séries iniciais do ensino fundamental, das escolas públicas, e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Cabe ressaltar que a Provinha Brasil não define conteúdos nem procedimentos a serem adotados, mas sinalizam para as habilidades que precisam ser desenvolvidas no eixo da alfabetização.

Os passos para o desenvolvimento da pesquisa se estruturam da seguinte forma: primeiramente, foi realizado um reconhecimento do bairro Guajuviras e das duas escolas acima mencionadas e para isso, foram realizadas observações de caráter etnográfico nas escolas. Com esse objetivo, foram observados: o bairro, as rotinas do ambiente escolar, os educandos e os professores. Logo após, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas junto às professoras das escolas mencionadas.

#### 4.2.4 Características dos Participantes

Sobre as participantes da pesquisa, as mesmas atuam na escola Erna Wurth. Duas são professoras do segundo ano do ensino fundamental, sendo uma formada há pouco tempo, mas que atua há um ano na rede e está cursando pós-graduação *Lato Sensu* em psicopedagogia. Já a outra professora, tem formação em magistério, está concluindo a graduação de pedagogia e pretende fazer pós-graduação *Lato Sensu* em supervisão escolar, a mesma já trabalha no município de Canoas há dez anos.

Nessa escola também realizei uma entrevista com a vice-diretora, que é formada em Letras, com mestrado em Linguística e que atua na área há cerca de 5 anos, aproximadamente.

Na escola Carlos Andrade, a professora alfabetiza na rede há vinte anos, tem formação em pedagogia e participa da monitoria de professoras, além de ser alfabetizadora em um projeto da prefeitura de Canoas.

#### 4.2.5 Características das escolas

##### **A escola Erna Wurth**

A escola Erna Wurth está localizada na Av. Principal s/nº, no bairro Guajuviras, em um CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, cujo primeiro nome da escola era professora Marcia Tortelli, inaugurado em trinta de dezembro de 1994.

As atividades na escola iniciaram em março de 1995, sendo primeiramente administrada pelo Estado.

No final de 1995, o CAIC municipalizou-se, a escola primeiramente não possuía mobiliário e as crianças traziam almofadas de casa para poder assistir às aulas. Em 1996, através de uma verba federal, foi possível adquirir as mobílias, reestruturando assim o ambiente escolar, além disso, o município equipou o Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente com um laboratório de informática.

Com a entrada do município na administração da escola em 1997, o CAIC passa a se chamar Escola Municipal Erna Wurth, ampliando assim a clientela do bairro e atendendo o Ensino Fundamental de 1º ano a té o 9º ano.

A origem do nome da escola é de Erna Guilhermina Wurth, pedagoga nascida em 24/11/1918, em Porto Alegre. cursou Pedagogia na PUC, passando a atuar, desde o início, como professora e depois de 1945, como diretora do Instituto Pestalozzi de Canoas, até o seu falecimento em 10 de outubro de 1984. Dedicou-se por mais de 40 anos inteiramente à escola, que funcionou em regime de internato até 1958.

Meu primeiro contato com a escola Erna Wurt ocorreu por telefone, pois necessitava de informações acerca da localização da escola. A moça que me atendeu, pelo que foi possível entender, era a secretária da escola. Ela me informou que havia um ônibus que passava na Avenida Assis Brasil e que me deixaria em frente à escola; e foi o que fiz. Perto das 8h da manhã, peguei o ônibus em direção à escola. Em sua fala me chamou a atenção, que eu dissesse para o cobrador que eu gostaria de descer no CAIC- Centro de Atenção Integral ao Adolescente, pois a escola fica dentro do CAIC, ou seja, por um momento fiquei pensando que talvez a escola não fosse reconhecida pelo seu nome. Pedi informação para o cobrador, que logo me disse que iria me avisar quando chegasse à escola.

Quando cheguei, observei a construção do CAIC que é padrão em várias cidades do Rio Grande do Sul. É como se fosse um ginásio na fachada e atrás há uma construção, na qual fica a escola. Percebi alguns carros no estacionamento que, provavelmente, deveriam ser dos professores e funcionários que trabalham no CAIC. Nesse complexo está localizado, também, um posto de saúde cercado por um grande portão amarelo, protegendo os carros.

Eram 9hs da manhã e não havia muito movimento de crianças perto da escola, tentei entrar, mas estava trancada, um jovem avisou-me que eu poderia ir até a secretária, mas não percebi ninguém, fiquei aguardando por alguns minutos e identifiquei-me, logo me encaminharam para a supervisora e vice-diretora, quando mostrei meu projeto, falei um pouco sobre o que pretendia desenvolver. Elas mostraram-se bastante interessadas e apresentaram-me a escola. A vice-diretora mencionou que há um projeto, de uma Universidade de Canoas, no qual os estudantes de licenciatura organizam livros na biblioteca e realizam contação de histórias para as crianças.

Percebi que, mesmo dando-me atenção, a vice-diretora e a supervisora estavam bem atarefadas, pois havia faltado professor e elas estavam resolvendo essa situação.

Elas me deixaram bem a vontade, pude visualizar a escola, que apresenta uma boa estrutura, salas amplas, com cadeiras e classes em bom estado, com iluminação. O primeiro dia se caracterizou pelo reconhecimento do lugar, possibilidade de conversar e conhecer o ambiente da pesquisa.

### **Escola Carlos Drummond de Andrade**

A escola Carlos Drummond de Andrade, Localizada no Conjunto Residencial Ildo Meneguetti, no Bairro Guajuviras, Quadra X, Setor 5, iniciou seu funcionamento em 08 de agosto de 1987, com quatro séries do Ensino Fundamental.

A escola foi criada e denominada pelo Decreto Municipal Nº 024 de 11 de Janeiro de 1988.

Recebeu autorização para implantação e funcionamento de 1ª à 4ª séries em 1987 e de 5ª à 8ª séries a partir de 1988. No ano de 2006, iniciou o Ensino Fundamental de nove anos, contemplando apenas uma turma de primeiro ano. Em 17 de Agosto de 1990, foi inaugurada a Biblioteca Luciana de Abreu, cujo padrinho foi o escritor canoense José Fernando Miranda. Em abril de 1992, foi inaugurada a Sala de Cultura “Tempo Presente”, local onde são desenvolvidas atividades artísticas e culturais. Foi escolhido o nome de Carlos Drummond de Andrade em homenagem ao poeta.

Meu primeiro contato com essa escola ocorreu através do projeto “Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas”, financiado pelo INEP/CAPES (Observatório da Educação), onde teria que realizar observações e entrevista com professores alfabetizadores da região de Guajuviras.

Fui muito bem recebida na escola e optei por fazer uma entrevista com a professora do primeiro ano, pois fiquei entusiasmada com sua motivação para ensinar.

Quando cheguei à sua sala de aula, no primeiro momento tive um susto, pois todos falavam ao mesmo tempo, mas pude observar que mesmo com as conversas paralelas, as crianças estavam realizando as atividades propostas. A professora pediu que conversassem mais baixo e apresentou-me para a turma. No decorrer de nossa conversa, a professora mostrou-me um menino do terceiro ano, que estava

em sua sala, pois não estava conseguindo acompanhar sua turma de origem, já que, segundo ele, não conseguia identificar a letra cursiva. Contudo, a professora de primeiro ano o acolheu, fazendo então atividades do terceiro ano para o menino.

### 4.3 Contextualizando a região da pesquisa: Canoas

A região na qual realizarei minha pesquisa é Canoas<sup>3</sup>, cidade fundada em de julho de 1939, através do Decreto Estadual nº 7.839; e em 15 de janeiro de 1940, emancipou-se, passando a se denominar município de Canoas, vizinha de Porto Alegre.

A estimativa de 2005 foi de 329.174 habitantes, segundo projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O município de Canoas tem a segunda maior rede de escolas do Estado. Essa região, que hoje é Canoas, era habitada pelos índios Tapes, mas em 1725, chegam nessa região os tropeiros lagunistas, juntamente com Francisco Pinto Bandeira, que conquistam e ocupam o território em 1733. Cria-se então a Fazenda Gravataí, que foi herdada por Rafael Pinto Bandeira e logo após, por Josefa Eufália de Azevedo (A Brigadeira).

Em 1871, inicia a construção da ferrovia que ligaria São Leopoldo até Porto Alegre. O primeiro trecho foi inaugurado em 1874, e em Canoas foi construída uma estação. O povoamento da cidade iniciou-se em torno da estação férrea, que ficava no centro da Fazenda Gravataí.

Os homens da guarda da estação utilizaram uma grande árvore na construção de uma canoa para o serviço da sede, situada às margens do rio dos Sinos. Outras canoas foram feitas com árvores do mato que havia no local que, por esse motivo, ficou conhecido como *Capão das Canoas*, o que originou o nome da estação, do povoado e, posteriormente, do município.<sup>4</sup>

Os irmãos Lassalistas chegam à região em 1908 e criam uma escola agrícola de ensino primário e secundário no centro da cidade. A emancipação de Canoas ocorreu em 27 de julho de 1939.

---

<sup>3</sup> Dados retirados no site: <http://www.canoas.rs.gov.br/Site/Canoas/Historia.asp>

<sup>4</sup> Dados disponíveis: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Canoas>.

#### 4.3.1 O Bairro: Delineando Guajuviras

A pesquisa foi realizada em duas escolas no bairro Guajuviras, que foram: Carlos Drummond Andrade e Erna Würth.

Diante desse cenário, farei uma breve contextualização da região. Canoas intensificou sua urbanização em 1950, pois as pessoas eram atraídas para a região devido à oferta de trabalho e pelo baixo custo da terra.

A alta taxa de crescimento apresentada, a geração de empregos, o crescimento dos setores secundários e terciários, no entanto fizeram com que a cidade, nos anos 70, já apresentasse pontos críticos a equacionar [...] com esse desenvolvimento e esse impulso que Canoas teve com essa implantação de indústrias, umas série de problemas foram gerados (PENNA, 1998, p. 12).

As pessoas começam a ocupar essa região, iniciando pelo oeste, pois as terras eram mais baixas e por conta disso, pouco valorizadas. Assim deu-se a ocupação do Conjunto Habitacional Ildo Meneghetti, mais conhecido por Guajuviras, nome que remetia à árvore nativa da região. Com o crescimento das cidades, implantou-se o projeto da Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul – COHAB -, que aprovou a construção de um conjunto habitacional em Canoas e em outras regiões do Rio Grande do Sul. A COHAB construiu as casas e apartamentos, porém, a companhia quebrou quando as obras estavam praticamente prontas.

Em 1987, inicia o movimento de ocupação nas habitações abandonadas, começando por Alvorada, no bairro Salomé e estendendo-se por Canoas, no bairro Guajuviras, e continuando no bairro Rubem Berta em Porto Alegre.

Esses movimentos eram compostos por famílias que vinham com seus móveis ou somente com a roupa do corpo, todos em busca de concretizar o sonho da casa própria.

Como não havia fiscalização nem infraestrutura, as pessoas invadiam as casas e não podiam sair, pois outras pessoas poderiam ocupar o local; então as famílias se revezavam. Durante um período, essas regiões ocupadas ficaram desatendidas no que tange ao saneamento básico, como água, luz e esgoto.

Outro aspecto que gostaria de ressaltar é acerca da imagem de violência do bairro Guajuviras e dos seus moradores, vinculando Guajuviras como sinônimo de marginalidade. Nas escolas, muitas vezes registrava-se falta de professores e funcionários, bem como muitos roubos nos materiais escolares.

Esse bairro faz parte de um Território da Paz, onde é possível perceber um monumento com a seguinte mensagem: “Território da Paz”, localizado na entrada do bairro. Essa política de paz faz parte de um projeto do governo do Estado para promover ações de paz em regiões com vulnerabilidade social. Nessas regiões ocorrem projetos sociais, culturais e de esportes, com o objetivo de integração dos jovens e da população em geral.

O bairro Guajuviras, por ter uma dimensão territorial vasta, dá a impressão de estar em outro município dentro de Canoas, pois a região possui uma vida urbana intensa, com comércio, escolas, postos de saúde, policiamento, entre outros.

Conversando com os moradores da região, escutei alguns relatos informando que, atualmente, a região mudou bastante e para melhor, com mais segurança e infraestrutura.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo farei uma reflexão sobre os dados levantados durante a pesquisa a partir das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. O norteador das perguntas realizadas para as professoras teve como base os estudos de Marie Cristina Josso, como já destacado anteriormente. Através do relato dessas professoras, ao longo das conversas foi possível entender o processo da experiência formadora, ou seja, compreender de que forma são consolidadas as aprendizagens da profissão em profissão, em outras palavras, a construção do profissional na prática.

Os dados destacados foram analisados de acordo com as modalidades que Josso (2004) destacou:

- Viver situações significativas espontâneas (ter experiências);
- Vivenciar situações e acontecimentos provocados por nós mesmos,
- Fazemos sem a intenção e aquelas que provocamos (pensar sobre as experiências).

As narrativas destacadas pelas modalidades possibilitam diferenciar a experiência que se faz através do coletivo, e a experiência que se adquire individualmente ao longo da trajetória profissional. A experiência não agrega somente os aspectos técnicos, mas principalmente as dimensões afetivas.

Diante desse cenário, a autora chama a atenção para a fenomenologia das experiências, destacando três pontos que relacionam o conceito de experiência formadora com a aprendizagem, que são: as aprendizagens e conhecimentos existenciais (Como eu me reconheço como ser psicossomático?); aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (Eu na interação com o outro, com a natureza, com as coisas); aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (Como eu represento o que aprendo?) (JOSSO 2004).

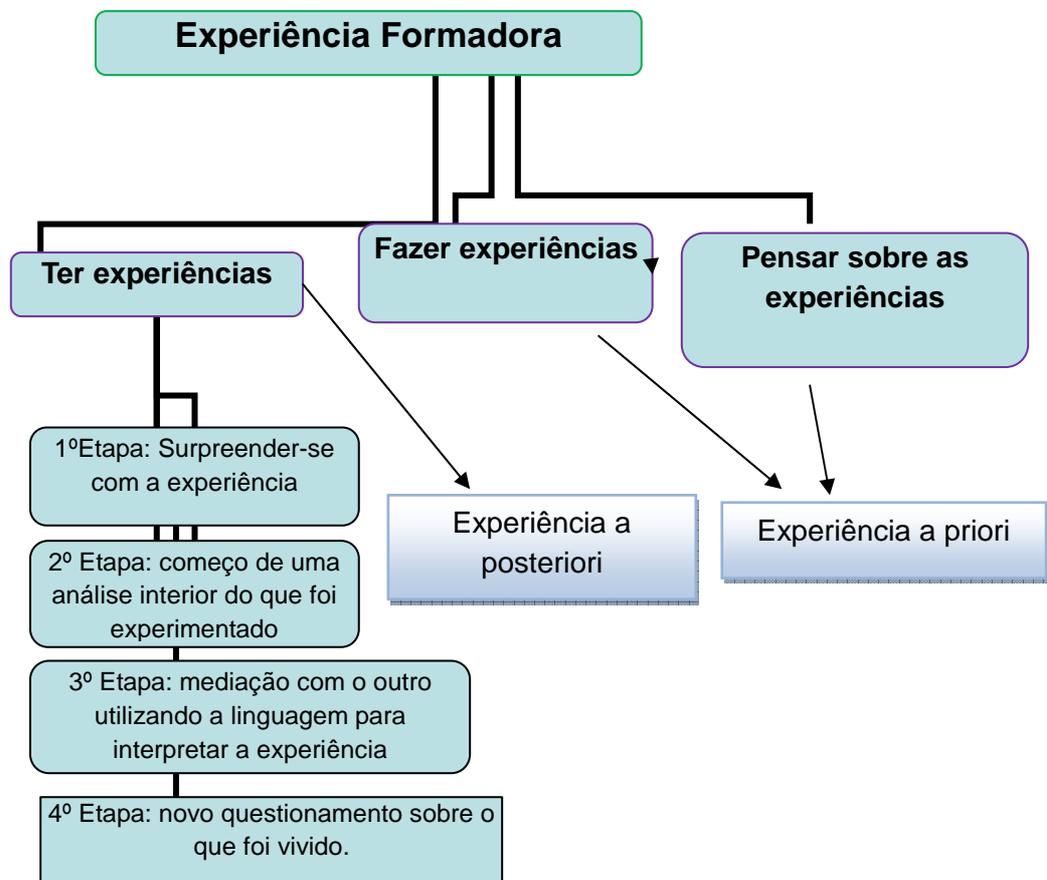
Na experiência formadora, a vivência, que nada mais é que a prática, ou seja, o conhecimento dessa vivência se dá com a experiência, o conhecimento e o saber são mediados através das interações e intervenções realizadas pelo docente.

## 5.1 Análise das entrevistas

Neste capítulo será realizada a análise dos dados recolhidos no campo, através das entrevistas e das observações etnográficas, como já havia mencionado no capítulo anterior. Para isso, foi utilizada a abordagem de Marie Christine Josso (2004), destacando as modalidades que a autora apresenta em sua obra, que são as fases de desenvolvimento profissional que o professor passa em sua carreira. Para que se tenha um entendimento mais profundo em relação ao tema, descreve-se as etapas vividas em cada uma das modalidades. Essas etapas foram abordadas no decorrer do texto, conversando com as falas dos participantes da pesquisa.

Logo abaixo é apresentado um organograma com as modalidades e etapas da experiência formadora:

Figura 1 – Organograma modalidades e etapas da experiência formadora



Fonte: Produzido pela autora.

A primeira modalidade apontada pela autora é “ter experiências”, que se trata de uma experiência feita *a posteriori*, que nada mais é do que viver situações significativas e espontâneas, sem ter provocado. Nesta modalidade, a autora destaca quatro etapas que são:

“A primeira etapa ocorre quando somos surpreendidos de maneira mais ou menos intensa, de modo que, às vezes, chegamos a nos referir a elas como um acidente” (Josso, 2004, p. 52).

É possível identificar essa etapa na fala de uma das entrevistadas:

Acho que no primeiro momento era muita ansiedade, desespero [...] e [...] eu pensava muito neles, assim em primeiro lugar, eu aprendi a pensar mais em mim, se não ia chegar num ponto que ia surtar e que ia adiantar sabe? Que eu pensava que tinha que dar conta de tudo de todos, e [...] eu pensava assim que [...] como é que vou te explicar? [...] Que era responsabilidade minha e eles tinham que aprender TUDO [...] eu tenho uma questão muito ética, muito profissional, não importa que eles são de VILA, porque as vezes as professoras falam: “O que vai adiantar, depois vão ser bandido!” E eu ficava pensando o contrario, não se depender de mim vão ser médicos, e as vezes fico pensando que eles não mereciam toda essa atenção só que isso ai [...] era demais era uma coisa assim que eu queria mudar o mundo [...] eu queria mudar o mundo daquelas crianças ali [...] não que eu não queira mais entendeu? Mas é que eu não “tava” pensando em mim, eu não “tava” tendo mais vida (Entrevistada M, escola Erna Wurth).

A professora, ao começar sua prática, se deparou com o dilema de como ensinar as crianças? E diante da frustração de não conseguir atender a todos, conforme suas expectativas, surgem os questionamentos: “o que fazer para que eles aprendam? Como dar conta de ensiná-los? O que fazer com os que não prestam atenção? Essas dúvidas fazem parte do criar o sentido da profissão, principalmente quando se está começando diante das angústias e incertezas. Porém, são fatores que podem ser significativos e servem de alavanca para mobilizar o professor a buscar meios de resolver os problemas apresentados.

Um pouco antes de conversar com havia observado sua aula logo abaixo o meu relato:

Os alunos estão sentados em duplas, enquanto a turma realiza as atividades, a professora chama um a um para olhar os cadernos e cobrar a leitura, nesse meio tempo dois alunos saem do lugar, pois se distraem com outras coisas, a professora chama atenção, os coloca em seus lugares e continua com as atividades. O que me chama atenção é a mobilização da professora para que todos estejam atentos a aula e aos trabalhos a serem realizados (Diário de campo outubro de 2012).

Quando o professor está iniciando na profissão têm dificuldade em verificar o que sabem e o que não sabem os alunos, e desta forma, também não conseguem perceber as intervenções que podem ser feitas, pois nesse sentido é importante observar de que forma foi alfabetizada a professora entrevistada , pois quando questionada sobre sua fase de alfabetização respondeu :

Foi tradicional, mas de vez enquanto tinha umas brincadeiras como forca, a gente fazia muita atividade de recorte e colagem, como recortar letrinha [...] montar, jogo da memória, tinha essas coisinhas ,mas tudo de uma forma mais tradicional [...] não era contextualizado por exemplo o que que a gente tem que fazer [...] não eram assim, eram coisas soltas [...] tinha assim uma coisa lúdica, mas era sem sentido entende? (Entrevistada M, escola Erna Wurth).

Nono ao parafrasear Weisz diz que:

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves [...] Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficiente as questões que lhes dão sustentação, corre o risco, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática (WEISZ Apud NONO, 2011, p. 114).

É importante que o professor tenha clareza em relação ao sistema de representação da língua, que cumprem diversos papéis sociais. A alfabetização não é somente memorizar e perceber, mas o aluno vai construir o conhecimento conceitual da escrita e da leitura, ou seja, ele precisa compreender o que a escrita mas também de que forma representa-la graficamente a linguagem.

Assim como define Silva e Seal (2012):

Para aprender a ler e a escrever é necessário que a criança compreenda o que a escrita alfabética representa e de que maneira ela representa os segmentos sonoros das palavras. Trata-se, portanto, de uma (re)construção conceitual e não uma aprendizagem meramente perceptivo-motora.

Vejo que é a curiosidade que move o professor, não de forma ingênua, no intuito de mudar o mundo, pois é uma expectativa utópica e nem sempre conseguiremos mudar uma realidade dependendo do contexto que estão os

educandos, mas vejo que o professor pode ajudar na mediação da aprendizagem e conhecimento.

Josso (2004, p. 52) fala que,

nessa primeira etapa, a surpresa acontece precisamente, porque se interrompe uma lógica que, a partir de então, já não nos permite integrar o que se passa ao que é conhecido, e ficamos afetivamente perturbados, porque uma temporalidade foi quebrada ou, ainda, porque um funcionamento foi interrompido. O primeiro momento da experiência esta suspensão de automatismos, é o imprevisto, é o espanto.

A entrevistada M diz que é

muito desanimador, as vezes me falta um pouco de paciência pra entender, e olha que estou estudando psicopedagogia, de entender que uns aprendem de um ritmo mais lento, outros são mais do teu ritmo assim, são mais rápido assim, são mais ágeis, eu quero que eles aprendam mais também se entusiasmem como eu estou entusiasmada, quando não é daquele jeito quando não é que nem a gente espera, isso ai tá sendo bem difícil "pra mim" lidar ainda, eu tenho pouca paciência, as vezes dá vontade de falar pra eles: "Pelo amor de Deus, fulano eu não expliquei mil vezes sabe", mas eu respiro e digo, "Tá vai sentar, tudo bem outro dia a profe te explica" porque as vezes eu "to" avaliando eu só chamo eles e me desespero em ver que no final do ano, teve coisas que eu expliquei o ano inteiro e ele não entendeu [...] muito frustrante (Entrevistada M, escola Erna Wurth).

Para Josso (2004, p. 40) "as experiências podem utilizar de ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro". Percebendo então as diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

Stuart Hall (2005) a identidade é aquilo que a pessoa se autoatribuir, onde devemos levar em consideração suas experiências (visão de mundo, cultura na qual foi criada inferências e etc.), porém a identidade em sua forma original não é mais satisfatória , porém diante da estrutura linguística ainda não temos nenhuma outra palavra que possa servir de significado para caracteriza-la , é isso então o que o autor chama atenção para o estado "sob rasura", ou seja, a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído , mas ela só tem sentido quando está se relaciona com os significados de outras identidade.

O professor, em sua prática, tem a expectativa de uma sala de aula na qual os alunos estejam interessados, disciplinados, e que tudo ocorra exatamente conforme o planejado. Porém, percebe-se, no decorrer dos anos, que nem sempre o planejado vai acontecer conforme o esperado, mas a prática é a experiência formadora, pois no momento em que o professor tem intimidade com o manejo do seu conhecimento teórico e técnico, juntamente com a interação com os alunos, sua relação com a prática se amplia, tendo um olhar mais apurado diante dos imprevistos, solucionando os problemas quando esses vão acontecendo, aprimorando assim o seu trabalho. Nesta mesma direção da reflexão, Tardif e Lessard (2009, p. 35) destacam que os professores precisam convencer os alunos de que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam, não perturbando o professor e os colegas de classe.

Essas palavras evidenciam que o saber técnico, teórico e didático não é garantia do sucesso na aprendizagem dos alunos, pois o professor trabalha com pessoas em um contexto, que dependendo do lugar de onde se fala, o ensino não apresenta o mesmo significado, ou melhor, não é significativo. Nesse sentido, o trabalho docente, além de fazer as mediações entre o ensino e a aprendizagem dos alunos, precisa buscar diferentes maneiras para sensibilizar os estudantes para que esses aprendam. Percebo que esse é um grande desafio para a escola hoje, pois há tantos atrativos fora da escola, que tornam o ambiente escolar uma opção que não faz concorrência com tais atrativos. Contudo, entendo que os conteúdos, e até mesmo a forma como a escola organiza suas atividades, muitas vezes deixa a desejar.

A segunda etapa ocorre quando somos desafiados por algo da prática em que não temos o conhecimento do que fazer. Segundo a autora, o fato de sermos confrontados com o desconhecido, leva-nos a fazer um trabalho interior, que ela chama de um pensar, refletir sobre a experiência, mas sem uma formalização, ou seja, a pessoa pensa no ocorrido, mas não há uma sistematização, uma teorização ou metodologia, simplesmente está avaliando o ocorrido. Trata-se de uma tentativa de levar a pessoa que vive uma situação particular, uma atividade, um acontecimento, até uma resposta à seguinte questão: “mas no fundo, o que é que se passa?”, iniciando assim uma análise interior do que foi experimentado, sentido,

observado seletivamente (Josso, 2004, p. 52). É possível entender melhor esta etapa com a fala de uma professora:

Eu achava tudo muito vago, parecia que não tinha [...] Por onde eu começo? “Tá”, tem um jogo, mas como eu começo? Vou chegar com esse jogo do nada? “Tá”, mas no dia-a-dia o que é que eu faço? Enxergava uma linha super metódica eu não enxergava isso, pensava “tá” é legal, mas quando eu vou usar isso? Como eu vou fazer isso? Se a criança responder de tal forma, o que é que eu faço? E se eles tiverem tudo gritando e correndo pela sala e o jogo não funcionar o que eu faço? ESSA questão da PRÁTICA mesmo que é o problema (Entrevista com professora M, escola Erna Wurth).

No depoimento das entrevistadas, percebe-se os questionamentos diante de uma situação vivenciada, nesse caso, quando a professora relata o uso de um jogo e da sua dificuldade no manejo com a turma. Além disso, outro questionamento é sobre como contextualizar o material apresentado? Questionamentos esses que ocorreram durante a situação.

No momento em que o professor confronta sua forma de trabalho questionando a sua prática com o objetivo de buscar respostas às suas inquietações, possibilita o buscar, o pesquisar, o movimentar, promovendo assim uma formação dentro da prática. Outro ponto importante a destacar é que, em alguns momentos, devido às experiências onde o sucesso não foi alcançado como o esperado, ou porque não houve afinidade com determinado tipo de trabalho, o professor desiste de determinado recurso e olha somente para aquilo que não deu certo, sem perceber as inúmeras possibilidades que o fracasso pode nos trazer, pois na realidade temos o objetivo de afetar os alunos, possibilitar que eles aprendam. Não estou dizendo que temos que insistir em algo que vimos que não deu certo, mas não se limitar apenas como uma forma de trabalho, mas nos desafiaros constantemente.

A terceira etapa dessa modalidade, diz respeito ao movimento que fazemos quando já conhecemos algo, ou seja, quando ao passar pela experiência conseguimos percebê-la mais claramente e compartilhamos com o outro.

É nesse momento que tentamos nomear para outrem o que se passou e o que aprendemos. E nesta nomeação (a que também chamamos simbolização, por vezes mesmo formalização), porque estamos em interações com outrem, utilizamos a mediação de uma linguagem que envolve um ou vários sistemas de referência, permitindo precisamente interpretar, social ou culturalmente a experiência (JOSSO, 2004, p. 51).

Vejo que nessa etapa começa o processo de reflexão e problematização do pensar a profissão, e vejo esse processo significativo, pois quando pensamos nosso trabalho é porque estamos buscando melhorias, aprendizagem, e isso também é construir identidade profissional.

Eu “tava” muito preparada com o professora que chega lá na faculdade que fala, que fala, e tu “escuta” [...] eu não tinha essa vivência, por mais conteúdo, embasamento teórico que eu tivesse, a minha parte prática pedagógica era muito, muito fraca, era muito teórica, porque a gente sabe que o dia-a-dia da sala de aula é diferente da teoria, ENTÃO ISSO, isso, me [...] esse PILAR da minha formação é que ruiu [...] que fez eu surtar [...] eu trabalhei dois anos e me exonerei do município, foi onde eu prestei a seleção pro mestrado, e voltei pra universidade, voltei pra universidade, fiquei mais dois anos e pouco fazendo pesquisa, na área da linguística, mas foi o período que eu amadureci, depois desse período, depois de [...] é [...] de terminar o mestrado, fazer um novo concurso, voltar para sala de aula, EU VOLTEI [...] MADURA [...] foi o tempo que eu refleti [...] que eu me preparei emocionalmente [...] que eu me preparei, voltei pra escola, voltei “pra” cá pro Erna Wurt, em 2007 eu retornei, eu retornei no novo concurso, eu comecei aqui na escola como professora de língua portuguesa, e foi com essa minha trajetória de 2007 a 2011 como professora de sala de aula, de língua portuguesa, já com essas questões mais bem resolvidas, daí sim “né” [...] com essa bagagem [...] já mais é [...] recheada [...] foi “aonde” eu melhorei muito tem bem aquela frase do Paulo Freire né: “Ninguém se torna professor na terça-feira às 4 horas da tarde né” [...] a gente vai se construindo enquanto professor [...] e a minha caminhada é bem como construção [...] desde o meu ingresso na FACULDADE até o lugar em que ocupo hoje, é uma construção [...] é assim a minha vida pessoal se resume a isso (risos) (Professora E. Escola Erna Wurth).

Aqui, novamente podemos perceber que dentro da prática temos duas realidades: o “aluno ideal”, que atende às nossas expectativas em relação ao aprendizado, e “o aluno real”, com as dificuldades, indisciplina, desinteresse, que é uma das queixas mais frequentes entre os professores, essa fala me remete a Nóvoa (2007) quando esse afirma quanto à entrada na carreira. Ele aponta algumas fases e no começo da profissão, o professor se encontra no estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: O tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, as oscilações entre relações demasiado íntimas e demasiado distintas, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Nóvoa (2007, p. 39).

Quando faço essa reflexão, não quero apontar acusados, pois quando o professor faz o planejamento de sua aula, sua expectativa é que tudo o que planejou aconteça, mas há uma possibilidade de que, de repente, o aluno possa não perceber significado para a sua vida no que está sendo trabalhado pelo professor em determinado momento e isso pode frustrar as expectativas iniciais. Obviamente, um dos papéis do professor é criar um ambiente de aprendizagem interessante para o aluno, buscando inúmeras formas para contemplar a classe com sua diversidade.

Outra questão importante na entrevista, e que deve ser ressaltada, diz respeito à construção de identidade enquanto professora, pois independente se a equipe ou os alunos a consideravam uma “boa” profissional, ela voltou-se para o mestrado a fim de obter mais subsídio para retornar à sala de aula, agora mais madura e, segundo ela, preparada. A partir disso vejo o quanto, muitas vezes, o docente se sente sozinho em suas inquietações. A construção da identidade profissional não vem somente de fora, claro que o reconhecimento do outro em relação à profissão é importante, pois legitima, mas quem o consolida é o próprio docente, quando começa a se sentir, a se perecer, a fluir em sua profissão.

Segundo Tardif (2009, p. 31):

[...] Ensinar é trabalhar com os seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente. Em qualquer ocupação, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para compreender a atividade em questão. O fato de tratar-se de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidade adequada de trabalho e tecnologia, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” possui certas características próprias, que exigem tecnologias e atividades particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites.

Na realidade, o trabalho que o professor exerce na escola é quase como um artista pintor, com sua obra, exige não somente o conhecimento técnico, mas a observação constante. É no olhar e sentir, que sua obra vai ganhando sentido, mas a diferença do pintor para o professor é que esse último trabalha com pessoas, e nessa complexidade do conhecer o outro, a fim de encontrar a melhor forma de mediar o conhecimento, é preciso estar atento e presente no que ocorre em sala de aula, essa presença que falo não é somente a presença física, mas a presença de

estar disposto para o encontro, pois é comum planejar algo em sala de aula e depois deparar-se com imprevistos, levando o planejado para outro rumo; e quanto mais presente se está, o que não deu certo pode se transformar, possibilitando assim novas aprendizagens, que se tivesse dado certo, talvez não possibilitaria reflexões.

Diante dessas reflexões quanto à identidade em construção, a partir das vivências, Josso faz uma distinção entre “experiência existencial” e “aprendizagem pela experiência”:

Com efeito, a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito a sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser, enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada apenas às transformações menores ainda que adquirir uma competência ou um saber fazer instrumental ou pragmático possa mudar um certo número de coisas numa experiência, não há verdadeiramente uma metamorfose do ser ; uma construção, por vezes uma perda, mas não ocorre, na verdade, uma metamorfose (JOSSO 2004, p. 55).

A autora percebe a formação experiencial com referência da experiência existencial e o olhar do ser que exerce essa experiência, levando em consideração sua visão de mundo e interpretação do que foi vivenciado. Quando Josso (2004) fala que não há uma metamorfose, isso ocorre porque o professor vai se dando conta de sua experiência a partir do que já sabe quanto ao seu conhecimento e técnicas, mas também é importante considerarmos o contexto social, afetivo, os elementos nos quais ele se constituiu enquanto ser.

Na quarta etapa há um complemento da etapa anterior, pois é o momento em que o docente passa por um novo questionamento, ou seja, depois de ter passado pelas etapas anteriores, avalia o que aprendeu em cada uma delas e acomoda essas aprendizagens formando assim um saber, que o ajuda na sua experiência formadora. Aqui chamo a atenção sobre o fato de que esse saber não é estanque, pois esse movimento de questionamento e avaliação da prática é constante e em cada experiência há uma experiência. Acredito que com o passar do tempo, o professor se torne mais seguro na mediação do seu conhecimento com o processo de aprendizagem dos alunos. Ao encontro dessa idéia, cito Novoa (2007, p. 38) quando fala sobre o desenvolvimento de uma carreira é, assim, “um processo e não uma série de acontecimento, que para alguns esse processo linear, mas para outras pessoas, há situações de regressões, momento onde não se sabe o que fazer, outros momento de inspirações, descontinuidade”.

Portanto, nessa etapa, quando o professor já teve o resultado das experiências vivenciadas, retorna novamente para o questionamento como uma forma de “filtrar” o que vai ou não levar para sua prática. Segundo Josso (2004), quando o professor faz esse movimento é porque efetivamente faz da experiência, uma experiência formadora.

Para Josso (2004, p. 38)

a experiência formadora é a aprendizagem que está pautada hierarquicamente nos seguintes elementos: Saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores em um espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Em outras palavras, a experiência formadora se dá na articulação de todos os elementos disponíveis na prática do professor, juntamente com a interpretação que ele faz desses elementos e com sua experiência.

Em virtude do que foi mencionado, na primeira modalidade a autora apresenta as etapas que a constitui e as experiências adquiridas nessa modalidade são tidas como *a posteriori*, ou seja, os conhecimentos foram adquiridos após a experiência.

As próximas modalidades são as experiências adquiridas *a priori*, ou seja, que independe necessariamente da experiência. Na anterior, a ação se fazia na experiência, já na próxima modalidade, a experiência se faz na ação, ou seja, existe um pensar antes da ação. Para ilustrar melhor, apresento as próximas modalidades.

A segunda modalidade é o que a autora chama de “fazer experiências”, que são as vivências e situações provocadas pelo professor, cujo objetivo é viver a experiência. Pode-se perceber que o contexto de interação é vivenciado nas duas modalidades, nas quais podemos identificar o processo de mudança, criatividade, autonomização e responsabilidade. Na segunda modalidade, a experiência é construída *a priori*, a diferença dessa experiência para a anterior é que sua construção se deu pela vivência que foi formalizada previamente.

Em uma das escolas observadas, chamou-me atenção o fato de que um aluno que estava em uma turma, não se adaptou; e a professora entrevistada, de forma voluntária, quis fazer uma tentativa de integrar esse aluno em sua sala de aula.

Eu acho que quando essas crianças tiveram na escola [...] elas estavam procurando um lugar pra se adaptar [...] pra aprender, e de repente no outro lugar elas não encontraram o espaço e eu queria fazer uma tentativa “né”? Eu fiz isso numa tentativa de fazer com que eles se encontrassem e “PERMANECER” na escola porque se eles não ficassem provavelmente iriam evadir “né” e ia sair da escola ia voltar no outro ano [...] mas eles não permaneceriam então é a ideia deles se achar né dentro do espaço escolar, de repente não deu com uma professora poderia dar comigo e vice-versa de repente poderia não dar comigo e dar com uma outra professora, acho que é um espaço de reflexão “né”? ONDE ELE FICA MELHOR? É o caminho “né”, tu concluir onde o aluno fica melhor, porque eu posso oferecer aquilo que o outro não pode oferecer ou vice versa né? Então pode ser um momento que eu não consiga atingir um aluno e uma colega consiga, então o Daniel, esse menino cego, ele tem a cara da minha colega a Ana Julia, é dela e eu acredito que ninguém faria como ela faz, tem coisas que é “pra gente né” não é pro os outros fazerem (Professora N, escola Carlos Drummond de Andrade ).

As palavras da entrevistada permitem perceber alguns saberes que também contribuem para a aprendizagem, que são a sensibilidade e a afetividade, pois se trata de um trabalho com pessoas e cada pessoa é um universo, pois possui diferentes crenças, valores, cultura; mas como vivemos em sociedade, relacionamos-nos e temos expectativas nas relações, por meio de trocas e encontros.

Josso (2004, p. 55) ao falar sobre formação experiencial dentro desta perspectiva diz que:

A formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, consciências), instrumentos ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Portanto, a experiência vai se arquitetar a partir das redes complexas do conviver, do refletir, da ação, que não é algo estanque, fechado em si mesmo, mas se dará nas relações com o outro, e não há receita, não se aprende na graduação, esse saber forma-se com a prática, com a experiência.

O enfrentar os imprevistos, incertezas e dificuldades não é algo que possa ser aprendido, mas vivenciado; e nessa vivência é que formamos o conhecimento para efetivar a experiência formadora, pois por mais que cada grupo de aluno tenha sua particularidade, o professor, ao ter vivenciado determinada situação, teve uma experiência, refletindo sobre sua prática, sobre as aprendizagens que desenvolveu desde o conhecimento teórico e técnico, quando de sua interação com o grupo, os

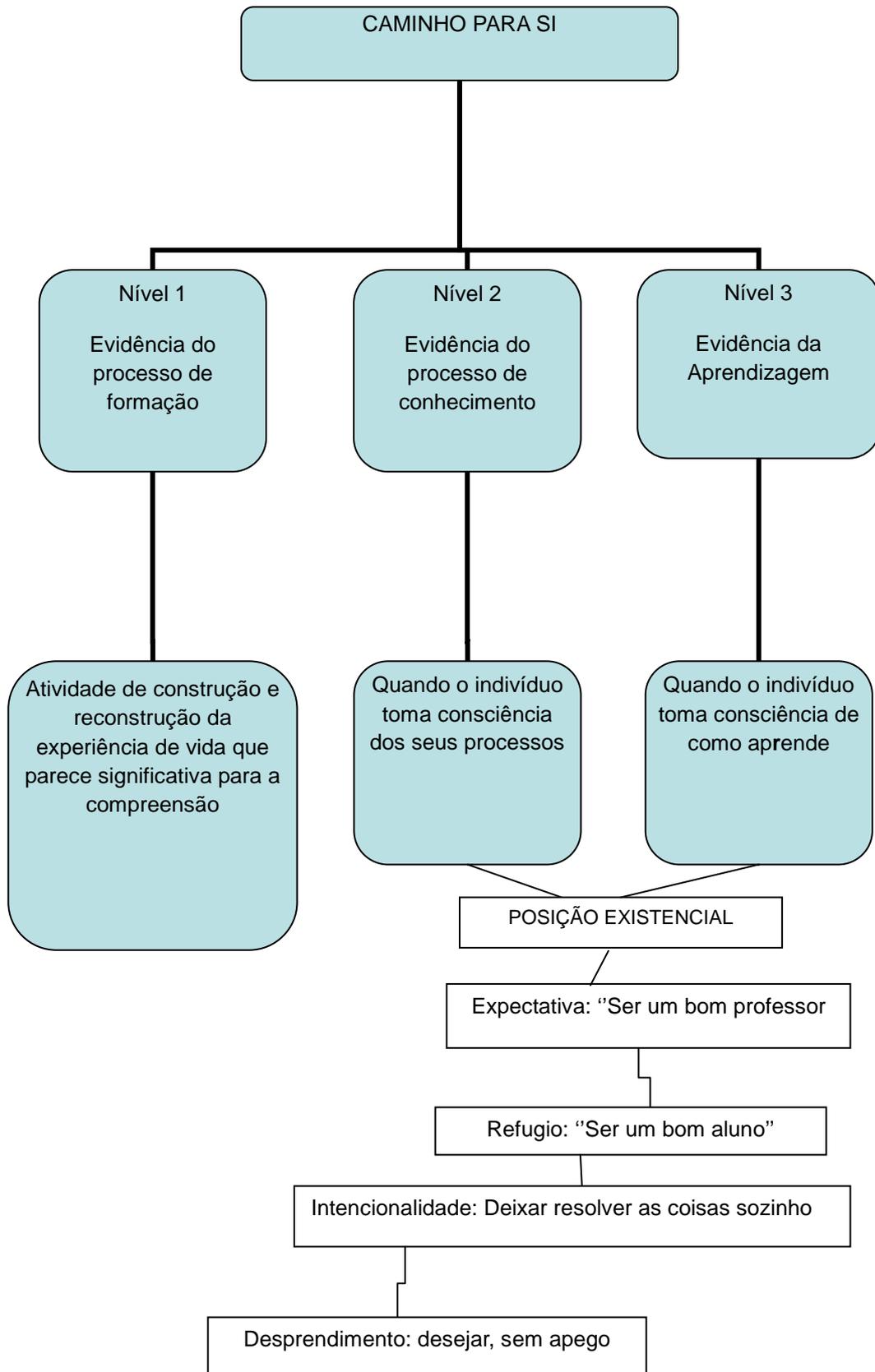
sentimentos que teve naquele trabalho e de que forma pode lidar com aquela situação; entretanto, se determinada situação repetir-se, provavelmente esse professor pode desenvolver outra postura a partir do que aprendeu com a vivência anterior, podendo melhorar cada vez mais seu cotidiano em sala de aula.

Portanto, há uma inter-relação nas experiências construídas *a priori* e a experiência construída *a posteriori*. Nas modalidades anteriores, o indivíduo está mais voltado ao seu processo individual, em seus questionamentos internos de sua prática educativa, a fim de buscar um significado para si mesmo quanto ao seu agir na profissão.

Já a terceira modalidade é *o pensar sobre as experiências*, ou seja, é refletir sobre as duas modalidades anteriores, tanto as que tivemos sem procurá-las (primeira modalidade que é ter a experiências), quanto aquelas que nós mesmos criamos (fazer experiências).

O pensar sobre a experiência não é somente um pensar, mas uma forma que o indivíduo inicia o seu processo de busca de identidade na profissão, ou seja, nessa etapa ele começa a dar significado ao aprendizado que fez durante a prática profissional. Com base nisso, Josso chama essa ação como o “caminho para si”, onde subdivide em níveis. A seguir, apresento um organograma a fim de explicar melhor como funcionam esses níveis destacados pela autora:

Figura 2 – Organograma dos níveis caminho para si



Fonte: Produzido pela autora.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 54) destaca que pensar as suas experiências, diz respeito

não a uma experiência, a uma vivência, particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Nessa reflexão também encontramos a dialética entre individual e coletivo, mas dessa vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação de nossa experiência.

Para ilustrar melhor essa modalidade, destaco a fala de uma professora:

Converso, com o pessoal da equipe diretiva frequentemente, o pessoal me apoia bastante eles têm a mesma visão que eu entendeu? Elas têm esperança, e elas não estão começando agora, às vezes eu me apavoro, pois estou começando agora, estagiária, eles brincam muito com estagiaria de magistério, quer vim e fazer uma revolução já, é a mesma coisa que aconteceu comigo, quer chegar e fazer uma revolução e tem o ano que vem uma colega que vai ter uma turma paralela, fico muito feliz porque daí vou ter com quem trocar, porque eu vou pro terceiro ano o ano que vem [...] eu achei que era melhor porque eu vou dar continuidade a minha turma, vou continuar com os mesmos, a maioria, porque alguns vão trocar de escola, eu vou dar [...] eu já conheço bem eles, sei BEM o problema de cada um, e fui bem sincera com o pessoal assim da equipe que tive dificuldade “pra” alfabetizar fiquei bem perdida, então às vezes não dá pra culpar muito as crianças que elas não sabem porque eu achei que eu fui muito assim, ORGANIZADA pra ensinar, “pra”, como é que eu posso te dizer assim [...] que às vezes as coisas meio assim agita mais as crianças porque não DÁ UM NORTE “pra” eles [...] algumas coisas foram só assim [...] EU percebia que não “tava” conseguindo fazer a metodologia [...] (Professora M, escola Erna Wurth )

Nessa modalidade, temos uma dimensão do coletivo quando o professor faz sua reflexão, dando-se conta das dificuldades, e a busca desse coletivo em sua reflexão, serve para legitimar sua identidade.

No momento em que o professor domina a competência do saber-fazer e o ter, o conhecimento não só consegue integrar esses dois elementos, como também dá significado à sua ação, orientando o seu contexto na sua trajetória profissional, galgando assim sua identidade docente.

Está integração efetua-se segundo uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que colocam em jogo a dialética entre individual e coletivo, transformações ao longo das quais as desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de fragilidade ou de perda, são contrabalançadas pela emergência de uma

sensibilidade nova, pela descoberta de um ou vários níveis de conhecimento, de capacidades insuspeitas. (JOSSO, 2004, p. 56).

Com o passar do tempo, o professor tem mais confiança em sua prática. A construção da identidade passa por essa subjetividade, pois mesmo com a formação inicial, o professor começa a se sentir na profissão quando se percebe efetivamente em sua experiência, e isso acontece na construção de si na profissão, ou seja, no dia a dia.

No momento em que o profissional consegue ter o conhecimento de si em sua trajetória profissional, torna-se mais consciente do seu fazer, de suas experiências, vivências, seu grupo de convívio, a autora chama esse processo de caminhada para si, que é definida como:

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pesamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

Ao caminhar para si, dentro da experiência formadora no nível 1, o professor abre sua consciência para o seu processo de formação, a fim de perceber como é o seu estar no mundo, buscando o seu jeito de trabalhar. Percebo que o momento de pensar sobre as experiências implica fazer inferência desse indivíduo em sua profissão. Contudo, esse jeito de estar no mundo, buscando sua forma de trabalho, é subjetivo, pois implica sua visão de mundo. Analisando sobre essa ótica, chamo a atenção para a fala de uma das entrevistadas quando questionei sobre um aluno de outra sala de aula, que não estava se adaptando com a metodologia da professora e a professora entrevistada acolheu o garoto:

Eu acho que quando essas crianças tiveram na escola [...] elas estavam procurando um lugar “pra” se adaptar [...] “pra” aprender, e de repente no outro lugar elas não encontraram o espaço e eu queria fazer uma tentativa “né”? Eu fiz isso numa tentativa de fazer com que eles se encontrassem e PERMANECESSEM na escola, porque se eles não ficassem provavelmente iriam evadir “né” e ia sair da escola ia voltar no outro ano [...], mas eles não permaneceriam então é a ideia deles se achar “né” dentro do espaço escolar, de repente não deu com uma professora poderia dar comigo e vice-versa de repente poderia não dar comigo e dar com uma outra professora, acho que é um espaço de reflexão “né” ? ONDE ELE FICA MELHOR? É o caminho “né” tu concluir onde o aluno fica melhor, porque eu posso oferecer aquilo que o outro não pode oferecer ou vice-versa “né”? Então pode ser um momento que eu não consiga atingir um aluno e uma colega consiga [...] (Entrevista professora N. Escola Carlos Drummond de Andrade).

Interessante a fala dessa professora, que com uma trajetória profissional de vinte anos em reconhecer as possíveis limitações de sua prática, no refletir sobre o lugar do aluno, também percebeu o seu lugar. Sua bagagem, o que pode ou não afetar o seu aluno, nesse sentido, já estamos falando sobre o nível 2, que tem a ver com a evidência do processo de conhecimento. Para Josso (2004, p. 73) “o primeiro momento de transformar uma vivência em uma experiência inicia-se quando prestamos a atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados pela nossa simples presença”.

Devemos levar em consideração que, no momento em que a pessoa conta sua trajetória, ocorre uma interpretação dos fatos e, assim como ressalta Josso (2004, p. 73),

a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreender o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural.

Soma-se a isso a existencialidade, que é nossa forma de estar no mundo; e a subjetividade e complexidade desse estar no mundo como forma de perceber a construção da identidade. Diante disso, cito a fala de uma educadora quando fala sobre sua ansiedade no resultado de sua prática:

Às vezes eu fico me avaliando será que eu quero mostrar para alguém se estou fazendo um bom trabalho? Por que eu sou tão? [...] Daí eu chego à conclusão que não, que na realidade ninguém vai ver [...] poucos vão ver assim, é que na verdade eu quero fazer a diferença mesmo na vida dessas crianças entendeu? Eu quero um dia encontrar eles adultos e eles me falarem, muito bonito isso no professor, acho que é. A minha sogra que falou isso; ela tem anos no magistério: “Encontrei fulano na rua” Principalmente quem mora aqui em Canoas que é tudo muito, as pessoas se encontram muito [...] “Bah! Lembra fulano? E ela encontra os bagunceiros e que hoje tão bem assim, sabe? Tem uma vida super boa, e eu acho legal (Entrevitada M. Escola Erna Wurth).

Assim como afirma Josso (2004, p. 74):

a existencialidade se declina em todas as dimensões do nosso estar no mundo, os conhecimentos que lhe são relativos, são, pois, de natureza tão diversas como a fenomenologia do que é vivo, movediço, vibrante, animado em cada um de nós e que podemos sentir de um modo agradável ou desagradável.

Esses conhecimentos que a autora fala, são conhecimentos psicossomáticos, instrumentais e reflexivos.

Como se percebe, há uma complexidade quando falo em identidade docente, pois o professor não vai se fazer professor somente com o seu saber técnico e teórico, mas existe uma série de elementos que servem de base para essa construção.

No tecer da identidade, Josso, em seus estudos, fala que a construção da “caminhada para si” é o se perceber na profissão. Entretanto, no decorrer da pesquisa, observei que vai além do se perceber na profissão, e para fazer esse movimento do se sentir na profissão, é importante levar em consideração a subjetividade que está implicada quando falamos de pessoas, por mais que os participantes, em algum momento de seu relato, tenham passado por situações semelhantes, cada experiência é única e cada participante interpreta de sua forma.

Soma-se a isso a ideia da singularidade existencial. Josso (2004) define esse termo como uma dialética entre a interioridade (o universo que está dentro de cada um) e a exterioridade (as referências externas como cultura, aspectos sócio histórico, nos quais o indivíduo tem influências), diante disso, a identidade nasce a partir das teias individuais e coletivas que são tecidas ao longo do percurso.

O professor então, em sua trajetória profissional, vai tomando consciência dos seus saberes, seus referenciais, das situações e acontecimentos que provocaram uma mudança ou o repensar sobre suas ações.

Assim como destaco a fala de uma participante da pesquisa, quando questionada sobre a forma que lida com as dificuldades em sala de aula

As dificuldades são parte do trabalho, e NÃO SÃO exatamente DIFICULDADES, são desafios, e se a gente trabalha com esse olhar não tem nada que seja invisível dentro do processo. Aí tem as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina são contornáveis, às vezes com mais dificuldade, às vezes com menos dificuldade, mas tudo é contornável, conversando com os pais, com a direção da escola [...] buscando apoio, eu não vejo que tenha algo que não se resolva [...] (Entrevistada N. Escola Carlos Drummond de Andrade).

Quando ocorre a tomada de consciência dos processos internos e externos no ambiente escolar, segundo Josso (2004, p. 76), “o trabalho do professor ganha forma possibilitando significativas melhorias no ensino”.

No momento em que o professor toma consciência de sua prática, começa a integração do seu saber-fazer com o conhecimento.

Na fala de uma das entrevistadas, sobre o gostar de sua profissão, ela deu a seguinte resposta:

Eu gosto, eu tenho gostado cada vez mais, o que começou como uma consequência, porque ser professora é uma consequência da minha formação. Como eu te falei, não era uma coisa que eu mirava, ser professora, mas eu tenho gostado ano após ano, ser professora, eu trabalhei ano passado aqui na escola, eu trabalhava no projeto que a gente encabeçou que era turma de aceleração, então foi um ao assim, divisor de águas, para mim, porque, a gente trabalhou com a NATA da escola, daqueles os mais excluídos, que ninguém queria mesmo, os mais indisciplinados, envolvimento com drogas, com problemas de evasão, outros com problemas de aprendizagem, então foi um projeto de resgate, de oportunizar, para esses alunos concluir o ensino médio, os alunos estavam com uma distorção faixa etária e série muito grande, alunos de 15 e 16 anos na 5ª série, nosso projeto ano passado foi nas séries finais, a gente pegou só da 5ª série em diante [...]. (Entrevistada E. Escola Erna Wurth).

Nessa narrativa oral, podemos perceber o momento-charneira, que Josso (2004, p. 64) utiliza. Esse termo é usado para caracterizar o momento em que há uma passagem entre duas etapas, como a própria entrevistada ressaltou, “um divisor de águas”, o termo charneira, em francês significa dobradiça, mas que no estudo de história de vida é utilizado para destacar os fatores significativos de cada etapa da vida. No caso da professora acima destacada, o primeiro divisor de águas em sua profissão foi o trabalho com uma turma com dificuldades de aprendizagem. Desde então, surgiram outros desafios, mas, pelo que percebi em sua fala, foi através dessa situação que ela pode perceber-se na profissão e desenvolvendo-se nela de forma mais harmoniosa e com mais segurança.

Um aspecto que Josso (2004, p. 72) destaca como elemento de tomada de consciência, diz respeito às posições existenciais presentes tanto no segundo nível da caminhada para si, quanto no terceiro nível, que nada mais são que posturas que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua carreira. Primeiramente temos a expectativa, que tem relação com o que esperamos da gente, por exemplo, ser um “bom professor”, para isso me refugio. Para eu ser um bom professor, preciso também, ser um “bom aluno”, diante disso me posiciono em uma situação de intencionalidade, onde busco resolver, da minha forma, uma situação. No momento que o professor em sua história de vida, se percebe de forma integral, consegue arquitetar e construir os elementos necessários para o seu saber-fazer.

No nível três da caminhada para si, ao falar sobre a experiência formadora, Josso (2004, p. 81) chama a atenção para os processos de aprendizagem e o tempo, que estão em relação direta com a amplitude dos reajustes necessários à integração de um novo saber-fazer ou saber-pensar. A autora utiliza o termo “hierarquia conceitual estruturante”, que nada mais é que a articulação da visão de mundo, modelos teóricos adotados, as formas de autoquestionamentos, forma de agir e comportamento diante de uma dada situação. Na realidade, a mudança não se dará de uma hora para outra, mas o indivíduo vai estruturando a partir do que tem e do que constrói no decorrer de sua caminhada profissional.

Conforme a fala de uma das entrevistadas quanto aos desafios que encontra em sua profissão ela destaca:

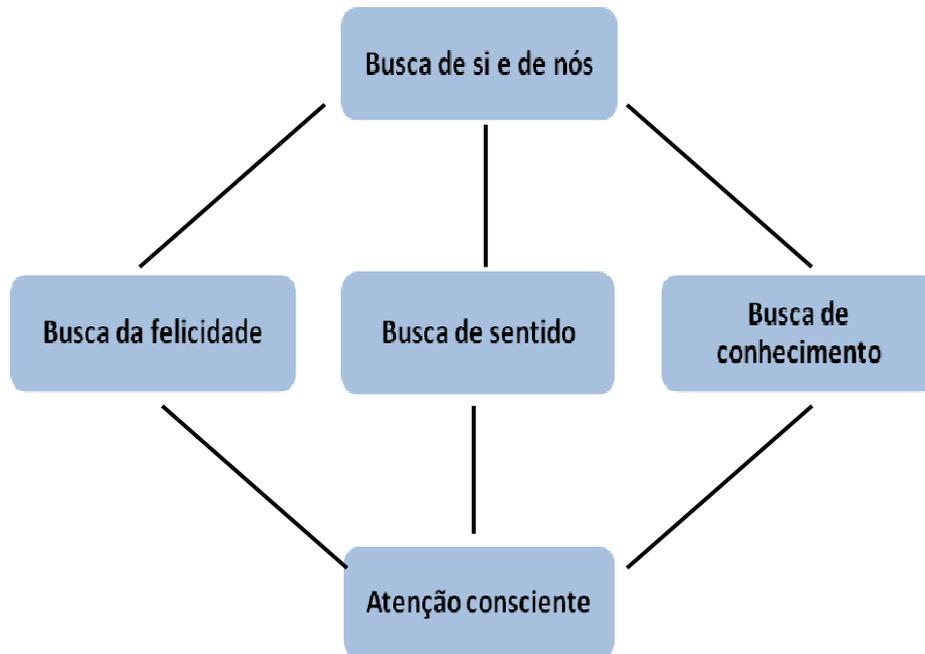
[...] então eu procuro ver o lado positivo, eu procuro transformar, que nem aquela história de transformar um limão em uma limonada, trabalho bastante o meu bom humor, sou uma pessoa otimista, apesar de ser muito ansiosa eu sou otimista, sou uma pessoa que tem um bom humor, eu tenho uma rede de amigos, não digo ampla, mas assim converso, converso muito com o meu marido, na equipe a gente faz muito uma terapia em grupo a gente fecha a porta a gente chora. E trabalhar e não deixar o dia-a-dia tirar o brilho do olhar, que o dia-a-dia correr esse desgaste, tentar entender que faz parte do papel que a gente “tá” ocupando, e eu penso assim para mim “né”, com os três anos que estou ocupando eu quero fazer coisas diferentes, eu quero chegar ao final da minha vida e pensar “Poxa vida! “Me estrepei”, mas valeu a pena! Valeu a pena, fiz coisas legais, ter o que contar na minha aposentadoria, aquelas velinhas assim com um monte de história para contar de quando eu era professora, tentar relativizar, pois, depois que passam as coisas, a gente esquece a parte ruim e lembra só das boas, eu me alimento do dia-a-dia tentado não deixar o *stress* a ansiedade correr. (Entrevistada E. Escola Erna Wurth).

Diante desse cenário, podemos perceber na fala da entrevistada as estratégias que ela utiliza para resolver uma questão de cunho emocional, que é a ansiedade, que nada mais é que uma busca de um “saber-viver”, como define Josso (2004, p. 87).

A autora, para elencar o saber viver, estabelece relação com a busca de si e de nós, a busca da felicidade, a busca de sentido e atenção consciente.

A seguir apresentarei a configuração gráfica, representando a integração e interdependência desses elementos citados, onde a autora explora outros aspectos na figura apresentada: um poliedro. Contudo, destaco somente os elementos principais, que estarão em negrito.

Figura 3 – Configuração gráfica representando Integração e interdependência



Fonte: Produzido pela autora.

Esse esboço apresentado acima se refere aos elementos-chave para a configuração da experiência formadora. Cada um desses pontos que se inter cruzam e se inter-relacionam constitui esse desenho e essa relação, que possibilita esse olhar para a experiência formadora na busca da identidade profissional.

A busca de si e do outro é a legitimidade de mim enquanto profissional, aonde vou me observar, mas também busco o outro como forma de estabelecer relação com quem eu sou. A busca do sentido que se inter-relaciona com todos os elementos, segundo Josso (2004, p. 99) pode ser expressa em três tipos:

o primeiro tipo diz respeito à interpretação de um fenômeno, situação, ou algum ato que realizamos espontaneamente; o segundo tipo relaciona-se com as significações que orientam a ação centrada no aspecto particular de cada um; já o terceiro tipo é um caráter mais filosófico ou religioso que diz respeito ao sentido que damos a nossa vida.

Quanto à busca da felicidade, tem relação com as posições existenciais que destaquei anteriormente, que são: a expectativa, refúgio, intencionalidade e desprendimento. A felicidade não é um estado pleno, pois não estamos sempre

felizes, a felicidade é como se fosse matiz e é nessa percepção que a busca pela felicidade se dá, pois o professor, em sua prática, vai passar por dificuldades, questionamentos e diante de resolver essas situações, aprende e busca formas diferentes de fazer.

A busca da felicidade apresenta-se como a exploração sistêmica de um equilíbrio vital, a ser redefinido constantemente, entre a procura, a escolha de formas socioculturais que manifestem de forma concreta, uma definição eminentemente pessoal da felicidade e a procura e a escolha de uma atitude interior a partir do qual serão feitas opções, que serão, em seguida, avaliadas. São as posições existenciais que melhor revelam esta atitude interior fundamental e que permitem compreender a forma como cada um concilia as suas motivações, as suas necessidades e os seus desejos com os constrangimentos sociais e as formas socioculturais à nossa disposição. (JOSSO, 2004, p. 91).

Para entendermos melhor essa ideia, destaco a fala de uma das entrevistadas:

A escola que estou hoje Erna Wurt teve sempre uma [...] uma FAMA [...] tipo é uma escola transgressora, contra o sistema, até a gestão anterior, eu estava anteriormente em uma escola que era basicamente um depósito de crianças, a gente cuidava só dos alunos e não tinha uma preocupação com o aprendizado, era mais, cuidar mesmo das crianças, daí eu disse, não, eu estou a quase 10 anos fazendo isso, eu não “to” graduando “pra” isso, sabe? [...] eu não “to” [...] eu não estudei para isso [...] para cuidar de criança, “tava” me frustrando demais lá [...] vou sair, vou me transferir. Daí, quando eu soube que ia assumir uma nova gestão aqui, eu conhecia a gestora já pelo trabalho que ela tinha feito [...]. Daí eu disse, bom não vai ser uma diretora, vai ser uma líder. Daí pedi transferência e vim para cá, cheia de planos, cheia de sonhos, cheia de projetos “pra” colocar em prática [...] que aprendi nesses anos todos, trabalhar efetivamente deixar de cuidar de criança, é o que eu sempre, só que no decorrer do ano, a mantenedora, a secretaria de educação baixou algumas determinações tais quais a escola que eu “tava”. Daí eu percebi que a ideia que eu tinha sobre a gestora de líder, caiu por terra, porque acatou [...] de tudo aquilo que veio de cima pra baixo assim [...] (Entrevista C. Escola Erna Wurth).

A posição de expectativa nessa professora para a busca da felicidade era que a escola fosse diferente do que até então ela conhecia. O refúgio que ela adotou foi o de buscar uma nova escola, porém, vem a frustração, pois independente da escola que for, existe uma mantenedora, cuja escola precisa atender às solicitações, mesmo tendo um posicionamento contrário. A intencionalidade de ação não foi percebida nessa entrevista, pois diante das dificuldades nessa escola, vai buscar outra instituição, ou seja, mais um refúgio.

Entretanto, a mesma entrevistada está na busca de conhecimento:

O magistério é teoria, teoria pura [...] tanto é que eu não tenho grandes lembranças que possa empregar hoje. A graduação já “tá” sendo, totalmente, “pra” mim tá elucidando muito. Muita coisa, tanto em dinâmica, como em teoria em si, aham [...] é puxado, é presencial, é noturno, mas é a oportunidade que “to” tendo, “to” agarrando, que “to” dando valor mais uma vez [...] e [...] “to” achando muito mais claro o que eu aprendo lá do que quando eu aprendi no magistério [...] sendo que basicamente muita coisa é quase igual, os teóricos são os mesmos, linha teórica, tudo, não vai mudar a gente tá revendo o que poderia ser muito mais enfático no magistério (Entrevista C. Escola Erna).

A busca do conhecimento se dá a partir do desejo de se informar, segundo Josso (2004), apropriando-se dos conhecimentos e saberes construídos ao longo do tempo. Esse conhecimento mencionado pela autora não se refere, apenas, ao conhecimento científico, mas ao conjunto de saberes que o professor constrói em sua caminhada. É interessante observar a fala da entrevistada no entusiasmo que mostra quando fala na volta para a graduação em pedagogia, pois tendo a formação no curso Normal Magistério, alega que somente agora as aprendizagens que teve estão ganhando sentido.

Quanto à atenção consciente, nada mais é do que estar presente, ou seja, estar atento em seu fazer. A atenção consciente faz a ligação com todos os elementos citados, pois quanto mais o professor estiver atento em si, à sua prática, mais efetivos serão os resultados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi compreender como os professores constroem sua identidade profissional, considerando sua formação inicial e sua experiência profissional. Para tanto, foi utilizada como base para análise dos dados, os estudos de Marie Christine Josso, experiência formadora, que são as aprendizagens que articulam o saber-fazer, os conhecimentos, as técnicas, a visão de mundo do professor, em um determinado lugar e tempo, ampliando o olhar do que é vivido em sala de aula.

Assim como a construção da identidade do indivíduo se dá através do processo de interação com outros seres humanos, a identidade docente também caminha nessa direção, ou seja, não se constitui sozinha e a formação em uma licenciatura não é garantia para se legitimar como docente. Será através de sua trajetória profissional, juntamente com a reflexão de suas ações, que será possibilitada sua identificação com a profissão.

No decorrer do trabalho, através dos estudos da produção disponível, pude entender a identidade como construção, ou seja, o indivíduo constrói-se a partir do seu contexto sociocultural. A identidade profissional também é uma construção, não se encerra com a titulação inicial, mas o indivíduo vai se vendo e sentindo-se na profissão no decorrer de sua trajetória.

O perfil do profissional docente sofreu modificações significativas ao longo da história. A docência era uma prática administrada pela igreja católica, portando, os indivíduos que exerciam essa função eram religiosos. No momento em que o Estado passa a dirigir o setor educacional, permite o ingresso de professores leigos, entretanto, a herança do sacerdócio e vocação que faziam parte daquele contexto, até hoje estão presentes quando se fala no perfil de um professor.

No momento em que o Estado reconhece os professores leigos através de uma titulação, permitindo o exercício da profissão, a escolarização fortalece-se, e as camadas sociais menos favorecidas enxergam na instrução uma possibilidade na melhoria das condições sociais.

Já quando a profissão docente ganha forma, os professores começam a reivindicar melhoras na sua profissionalização, o desenvolvimento técnico pedagógico e também a reprodução de normas e valores. A necessidade de uma

formação específica, especializada e longa, inicia quando os professores reclamam seus direitos, movimento no qual contribuiu para a construção de uma identidade coletiva, e com essa ação criam-se associações importantes para a construção de um grupo profissional.

Portanto, a identidade profissional é entendida a partir da identificação individual (o sujeito se ver na profissão) como também coletiva (os outros lhe reconhecerem como um profissional e a interação desse indivíduo com os seus colegas de trabalho), que são construídos por valores, crenças, atitudes. Isso implica dizer que a identidade docente estabeleceu-se no contexto educacional (escola, o corpo docente), mas, também, através de sua prática educativa.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa baseou-se nas fontes orais, onde trabalhei com entrevista semi-estruturada, que permitiu uma interação com os participantes, criando um ambiente em que as entrevistadas sentiram-se a vontade para falar sobre sua história, ajudando no entendimento da construção da identidade docente em cada uma das participantes.

Quanto à análise dos dados da pesquisa, chamo a atenção para as modalidades que foram ferramentas importantes nesse olhar da construção da identidade docente para a experiência formadora. A primeira modalidade que é o “ter a experiência”, um acontecimento significativo que ocorre de forma espontânea, caracterizando uma experiência *a posteriori*, pois o indivíduo só se dá conta a partir da experiência. Já a segunda e a terceira modalidades, respectivamente, o “vivenciar situações e acontecimentos” provocados por nós e o “pensar sobre as experiências”, são vivências adquiridas *a priori*, ou seja, são os acontecimentos que não precisariam da experiência para que ocorram.

Na segunda modalidade, que é o fazer a experiência, quando o indivíduo provoca uma situação, ele tem a expectativa de um resultado, já na terceira modalidade, que é o pensar sobre a experiência, mas de uma forma que o indivíduo inicia o seu processo de busca de identidade na profissão, dando significado ao aprendizado que fez durante a prática profissional.

A partir das falas das entrevistas, percebe-se que os relatos das trajetórias profissionais das professoras articulam seus saberes aprendidos através da prática, das formações, dando significado, conscientizando assim seu saber-fazer. Esse processo é denominado por Josso (2004) de caminhada para si, cujo entendimento pode melhorar significativamente sua prática.

Portanto, a experiência formadora é a integração do saber-fazer com o conhecimento, com a funcionalidade, dando significado para a situação vivenciada a partir da presença, no estar atento ao ambiente de aprendizagem. Vale lembrar que o professor dará sua interpretação a partir da experiência vivida, orientando assim, sua trajetória profissional, construindo aos poucos sua identidade docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n96 p. 71-78 fev 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Mirian da Albuquerque. **Educação e Cultura**: aprender a viver juntos para reconhecer a diferença. Disponível em: <<http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/ARTIGO-EDUCA%C7%C3O%20E%20DIVERSIDADE.pdf>>. Acesso em: 3 de nov. de 2011.

BARROS, Carmen Lúcia Souza; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Profissão Docente: uma instituição psicossocial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-76, jan/abr. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto: 1997, p. 21-50.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abri 2005 n. 28.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relação de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul/ago 1996. N2.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Qual é a tua obra**: Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**, Porto Alegre: Sulina, 1995.

CULTURA de paz: da reflexão a ação: **Balanço da década Internacional da promoção da cultura de paz e não violência em benefício da criança do mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Atenas, 2010.

GUARESCHI, Neuza. Políticas de Identidade: uma breve concepção. **Revista da PUC de Educação**, n. 39, ano XXII, p. 7-26, set. 1999.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INHEDER, Babel; PIAGET, Jean. **A psicologia da Criança**. (SC): DIEFEL, 2003.

IMBERNON, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio. Os Discursos produtores da Identidade docente. **Ciência e Educação**. v. 9, n. 1, p.17-26, 2003.

MATURANA, Huberto. **Emoção e Linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem na Docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NONO, Maévi Anabel. Professores Iniciantes: O papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora: Portugal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto Editora: Portugal, 2007.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. In SILVA, Alexandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização**. Brasília 2012.

PENIN, Sonia; MARTINEZ, Miquel. **Profissão docente: pontos e contrastes**. São Paulo: Summus, 2009.

\_\_\_\_\_. CORBELINI, Darnis; GAYESKI, Miguel. **Canoas para lembrar quem somos: Guajuviras. Canoas**. Imprensa: SMEC-DPESA-serviços, 1998.

PENNA, Rejane Silva. **Fontes Oraís e Historiografia: avanços e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUC, 2005.

PORTUGAL, Gabriela. **Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner**. CIDIENE, Avieiro (Portugal), 1992.

RIBEIRO, Marlene. Formação de Professores e escola básica: Perspectiva para a pedagogia. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2. Faculdade de Educação /UFRGS, Porto Alegre, jun-dez, 1997.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática. In NOVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora: Portugal, 1999.

SCHIMITZ, Egídio. A prática do ensino na formação do educador. In CHASSOT, Ático; OSOWSKI, Cecília; STREC, Danilo (orgs.). **Educação Básica e o Básico na Educação**. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996. p. 126-149.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 11. ed. Vozes: Petrópolis, 2010.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superior**. 7. ed. Martins Fontes: São Paulo 2008.

WASSEMAN, Claudia. Identidade, conceito, teoria e história. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v.7, n. 2, p.7-19, jul/dez. 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed,1998.

## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

### ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Seu nome, e algo mais que queira falar que a caracterizaria?
- 2) Como foi sua vida escolar?
- 3) Me conta como foi sua formação acadêmica?
- 4) Quanto tempo você atua na docência?
- 5) Me fale sobre sua trajetória profissional até os dias de hoje.
- 6) Você gosta de ser professora? Por que?
- 7) O que mais lhe motiva na profissão?
- 8) E o que menos gosta em sua profissão?
- 9) Teve algum momento de sua trajetória profissional que pensaste em desistir?  
Por que?
- 10) Quais os desafios que você encontra enquanto professora?
- 11) Em frente as dificuldades qual o seu sentimento e de que forma você lida com isso?
- 12) O que é ser professor (educador) hoje pra você?