

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
MATERNA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TERESINA-PI
2007

VILMA LAGES LOPES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
MATERNA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

TERESINA – 2007

VILMA LAGES LOPES DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
MATERNA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ / ____ / 2007 por:

Professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima – UFPI (Orientadora)

Professora Dra. Antonia Edna Brito – UFPI (Co-Orientadora)

Prof^a. Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UESPI (Examinadora Externa)

Professora Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI (Examinadora Externa)

Professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes – UFPI (Suplente)

TERESINA – 2007

DEDICATÓRIA

Senhor, alegra-se o rei com o vosso poder,

e muito me exulta com o vosso auxílio!

Realizastes os anseios de seu coração,
não rejeitastes a prece de seus lábios.

Com preciosas bênçãos fostes-lhe ao encontro,

pusestes-lhe na cabeça coroa de puríssimo ouro.

Ele vos pediu a vida; vós lhe concedestes:
uma vida cujos dias serão eternos.

In memoriam de Ana Flávia,

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, nossa orientadora por suas preciosas sugestões, por sua confiança em nosso trabalho, e pelo carinho demonstrado ao longo dessa caminhada.

Destacamos de modo particular nossa gratidão à Prof^a Dr^a Antônia Edna Brito pela co-orientação segura e pelo apoio incondicional em todos os momentos que se fizeram necessários.

Aos professores e professoras Geane, Lucy, Eva, Dilma, Liane, Edvan, Cleane, César, Carol e Fátima, sujeitos desta pesquisa, cuja contribuição foi fundamental para a realização do presente trabalho.

Aos Coordenadores, aos professores e aos colegas do Curso de Mestrado, pelas profícuas colaborações quando se fizeram necessárias.

Aos meus filhos Bruno e Bianca, pelo incentivo, pelo carinho, principalmente por terem suportado nossa ausência.

Aos meus pais José e Socorro, pelo amor que nos têm dedicado e pelo exemplo de vida que têm sido para nós.

Aos meus irmãos, José Wilson e Socorro, pelo permanente incentivo e por terem acreditado em mim.

A todos, familiares, amigos, colegas de trabalho, ex-professores, que contribuíram, cada um a seu modo, para essa conquista.

A todos os amigos educadores que contribuíram, diretas ou indiretamente, nesta conquista.

À minha amiga Shirlei Alves pelas orientações e paciência e dedicação nas horas difíceis.

À SEDUC, por subsidiar financeiramente este curso.

RESUMO

O presente estudo tem como propósito investigar como, ao longo da vivência da profissão docente, o professor de Língua Materna constrói sua identidade profissional. O desenvolvimento da investigação, portanto, orientou-se na perspectiva de analisar como, trajetória da prática pedagógica, o professor de Língua Materna vai consolidando sua carreira docente, bem como sua identidade profissional, isto é, o assumir-se como professor de profissão. Trata-se de uma investigação que se inscreve no paradigma da pesquisa qualitativa, empregando como eixo metodológico o método autobiográfico/ história de vida (NÓVOA e FINGER, 1988; NÓVOA, 1995; CATANI et al, 1996) e como instrumentos de coleta de dados o memorial de formação e entrevista autobiográfica de formação. No que concerne aos pressupostos teóricos, pautou-se em estudos que discutem a formação do professor (NÓVOA, 1992, PIMENTA, 1994; 2002), a identidade profissional (Silva, 2004, CASTELLS, 1999; BRZEZINSKI, 2002; DUBAR, 1997) e os saberes docentes (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al, 1998). Objetivou, através da problematização de aspectos fundamentais a respeito da formação e da prática pedagógica dos professores de língua materna, contribuir para a compreensão de que tanto os processos formativos quanto as experiências profissionais docentes são instâncias singulares na construção/re-construção da identidade profissional. Os dados produzidos pelo estudo revelam que alguns professores-interlocutores ingressaram no magistério motivados por diferentes fatores. Para uns, os motivos de envolvimento com a docência foram de ordem pessoal e material; outros ingressaram na carreira docente por razões subjetivas. Em geral, revelaram a importância da prática pedagógica como espaço de formação/autoformação, bem como de produção e disseminação de saberes. Essas diferentes dimensões da formação e da prática pedagógica contribuem com a dinâmica construção do processo identitário docente. Detectamos também que o professor mostra-se preocupado com a resignificação do seu desenvolvimento profissional e que valoriza os saberes construídos e re-construídos no decorrer do processo de formação inicial e continuada. As narrativas dos professores revelaram, também, a chamada crise de identidade, seja pela deteriorização salarial, seja pela falta de reconhecimento pessoal e profissional, seja pela desconsideração imputada a essa classe, fatores que interferem negativamente no processo identitário desses profissionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Pedagógica. Identidade Profissional.

ABSTRACT

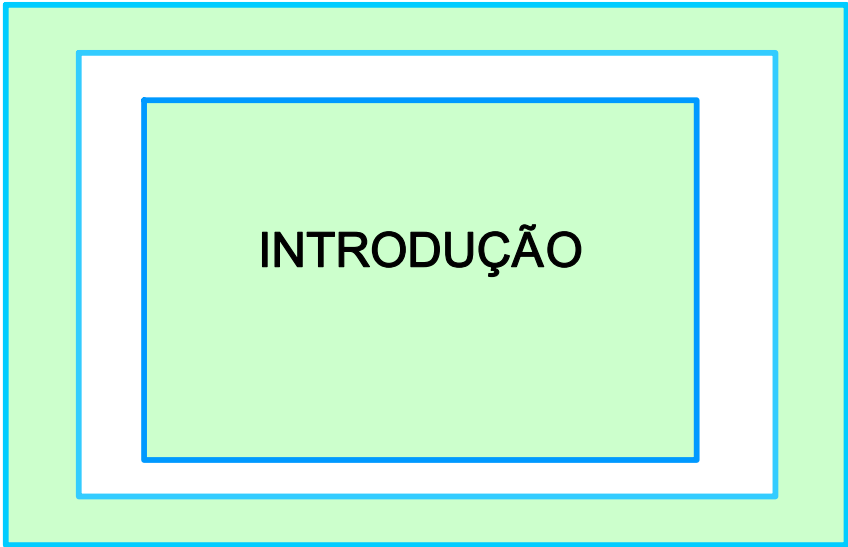
The present study has as purpose to investigate as, along the existence of the educational profession, the teacher of Maternal Language builds your professional identity. The development of the investigation, therefore, it was guided in the perspective of analyzing as, path of the pedagogic practice, the teacher of Maternal Language is going consolidating your educational career, as well as your professional identity, that is, assuming as profession teacher. It is an investigation that enrolls in the paradigm of the qualitative research, using as methodological axis the autobiographical method / life history (NÓVOA and FINGER, 1988; NÓVOA, 1995; CATANI et al, 1996) and as instruments of collection of data the formation memorial and glimpses autobiographical of formation. In what it concerns to the theoretical presuppositions, it was ruled in studies that discuss the teacher's formation (NÓVOA, 1992, PEPPER, 1994; 2002), the professional identity (Silva, 2004, CASTELLS, 1999; BRZEZINSKI, 2002; DUBAR, 1997) and you know them educational (TARDIF, 2002, GAUTHIER et al, 1998). it Aimed at, through the problematização of fundamental aspects regarding the formation and of the teachers' of maternal language pedagogic practice, to contribute for the understanding that so much the formative processes as the educational professional experiences are singular instances in the construção/re-construction of the professional identity. The data produced by the study they reveal that some teacher-speakers entered in the teaching motivated by different factors. For some, the reasons of involvement with the docência were of personal and material order; others entered in the educational career for subjective reasons. In general, they revealed the importance of the pedagogic practice as formação/autoformação space, as well as of production and disseminação of you know. Those different dimensions of the formation and of the pedagogic practice they contribute with the dynamics construction of the process educational identitário. We also detected that the teacher is shown concerned with the ressignificação of your professional development and that values them you know built and re-built in elapsing of the process of initial and continuous formation. The teachers' narratives revealed, also, the call identity crisis, be for the salary deteriorização, be for the lack of personal and professional recognition, be for the imputed disregard the that class, factors that you/they interfere negatively in those professionals' process identitário.

Word-key: Formation of Teachers. Pedagogic practice. Professional identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	16
CAMINHANDO EM BUSCA DO REFERENCIAL METODOLÓGICO	
1.1 Considerações introdutórias	16
1.2 Caracterização do campo	20
1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	21
1.4 Coleta de dados	22
1.5 Instrumentos de coleta de dados	24
1.6 Análise dos dados.....	25
CAPÍTULO II	28
CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	
2.1 Considerações introdutórias	28
2.2 Identidade: origem do termo	29
2.3 O conceito de identidade: uma categoria explicativa	30
2.4 Identidade profissional docente como objeto de estudo	34
2.5 Formação docente: refletindo sobre os saberes docentes.....	42
2.6 A prática pedagógica como elemento de formação	47
2.6.1 O lugar da prática como elemento de formação	52
2.6.2 A prática pedagógica e a produção de saberes docentes: uma interface necessária.....	54
CAPÍTULO III	58
DANDO VOZ AOS (ÀS) PROFESSORES(AS)	
3.1 Considerações introdutórias	58
3.2 CATEGORIA 01 - História do professor de língua materna.....	59
3.2.1 Sub-categoria 01 : Por que ser professor de língua materna.....	59
3.2.2 Sub-categoria 02 : Ressignificando os modos de ser professor ..	64
3.3 CATEGORIA 02 - História da formação do professor de língua materna	69
3.3.1 Sub-categoria 01 - Aspectos da formação inicial	69

3.3.2 Sub-categoria 02 - Formação continuada e sua contribuição na prática de ensino	73
3.4 CATEGORIA 03 - A prática pedagógica e a construção da identidade profissional	79
3.4.1 Sub-categoria 01 - Refletindo sobre a prática	79
3.4.2 Sub-categoria 02 - Trajetória docente e a construção da identidade profissional	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	107



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico e a era da informação impõem à sociedade atual um novo ritmo, exigindo cada vez mais a participação dos indivíduos nos processos inovadores requeridos por estes novos tempos. Estamos convivendo com o conhecimento, o qual cobra, cada vez mais, o aperfeiçoamento e a qualidade dos profissionais em geral. Estamos, na verdade, mergulhados na era da comunicação universal, fruto das novas tecnologias, em cujo tempo, como referem Delors *et al* (2000, p. 39): “As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas”.

Nesse contexto, a escola e a sociedade não concerne ficarem alheias a toda essa evolução. A escola, principalmente, não pode continuar ignorando que esse é processo inexorável, uma ida sem volta. É necessário que esse conhecimento novo seja integrado e compartilhado com todos os indivíduos, seja qual for o grau de escolaridade que detenham.

Diante desse quadro a escola brasileira precisa ser repensada, considerando que a educação é um direito de todos, que a escola é para a coletividade, independentemente de classe ou status social. O que se postula é o fim da desigualdade social brasileira, inclusive. Que seja concedida a inclusão da população no sistema escolar, em uma escola de qualidade, por um meio de um ensino eficiente, em que o conhecimento e os saberes estejam a serviço de todos, incluindo o contingente menos favorecido.

Essa nova e necessária renovação da instituição escolar requer, entre outras mudanças, a adoção de um novo paradigma na formação docente, o qual privilegie o desenvolvimento de novas competências, uma vez em nosso país a literatura mais atualizada demonstra que atua estrutura dos cursos de pedagogia e das

licenciaturas, em geral apresenta uma lacuna imensa entre a formação teórica e a prática docente.

Assim, ter como objetivo transformar as escolas, com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas, em uma nova escola que eduque as crianças, os jovens e os adultos, tentando superar, ou pelo menos reduzir, os efeitos perversos das retenções e evasões, requer esforço coletivo de profissionais da educação, de alunos, pais e governantes. Um esforço que não mais pode tardar, dado que tanto essas escolas como seus cursos de formação de professores precisam acompanhar a celeridade do mundo do conhecimento e da informação, o que, necessariamente, nos leva a entender que a democratização do ensino passa um pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho.

Nesse sentido, muitas pesquisas têm configurado estudos sobre o que se denomina professor reflexivo, abrangendo os dilemas, as transformações e as ressignificações da prática docente, mesmo assim, esse fenômeno só se efetivará na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, sobre a sala de aula, sobre a escola como um todo e sobre si mesmo no sentido de sua construção identitária, busca compreender a valorização do trabalho docente significa dotar os professores da perspectiva de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá a atividade docente.

Reafirmamos, pois, que, no Brasil, um tema bastante freqüente em discussões no âmbito escolar, em Instituições de Ensino Superior, em Congressos, Seminários e em outros segmentos que têm alguma relação, direta ou indireta, com a educação formal de crianças, jovens e adultos, diz respeito à questão da formação de professores, identidade profissional e saberes docentes. O Ministério da Educação, nos Referenciais para Formação de Professores (1999), reconhece que a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação.

No contexto dessa temática, nesta pesquisa destacamos a figura do professor de língua materna como um dos agentes potenciais no processo de mudança do sistema educacional brasileiro. Por esse motivo, nossa perspectiva de estudo centrou-se na identidade do professor da língua materna, como foco referencial.

Embora a formação do professor de língua portuguesa já tenha sido abordada pelas diferentes concepções de linguagem, parece-nos que os profissionais dessa área ainda não atingiram a almejada qualidade no desempenho de sua atuação docente conforme se deduz das análises e das críticas constante dos relatórios de organismos nacionais e internacionais que fazem o ranking de desempenho sócio-econômico de países desenvolvidos, largamente anunciados pela mídia. Percebemos, então, que nesta vertente há espaços, há mitos caminhos a serem trilhados. É esta lacuna que nos moveu a pesquisa no entorno da identidade docente.

Falar de formação docente implica, dentre outros aspectos, considerar a construção de uma identidade profissional, enquanto uma dos eixos dessa formação. Nesse caso, trataremos do trabalho pedagógico compreendido como ato educativo, que, conduz o professor a desenvolver competências e habilidades, e a considera, também, o desenvolvimento da criatividade, de intencionalidade e da autonomia, baseados em conteúdos que levam à reflexão.

Partindo dessa compreensão é que surgiu a motivação para realizar estudo dentro da temática da construção da identidade do professor de língua materna, o qual foi se delineando a partir da nossa atividade docente, ao nos defrontarmos com questões ligadas diretamente à prática educativa. Além desse motivo, outro também desencadeou a proposta desta pesquisa, no caso, refere-se aos estudos realizados nas disciplinas Formação de Professores e Prática Pedagógica, no curso de mestrado em educação, as quais ofereceram subsídios teóricos consistentes no sentido de reforçar nosso propósito de desenvolver a referida proposta.

Desse modo, pretendemos investigar, junto aos professores-sujeito, como ocorre o processo de construção da identidade do docente do professor de língua materna no contexto da sua prática pedagógica, o que se configure como nosso objeto de estudo.

Diante do exposto, entendemos que este proposta torna-se justificável por visar a uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor de língua materna, postulando discutir acerca da formação docente desses profissionais e, neste entorno, identificar como ocorre o fenômeno de construção identitária do professor.

Para tanto, colocamos em realce que o estudo está fundamentado nas idéias de vários autores que abordam a formação e a identidade docente, tais como: Schön (2000); Nóvoa (1992); Hall (1997); Perrenoud (2003); Tardif (2002); Gauthier

(2002); Brezezinsk (2002); Dubar (1997); Pimenta (1999), dentre outros. De modo geral, esses autores discutem os paradigmas / modelos de formação, questionam suas implicações no processo de ensino e explicam as competências e os saberes necessários a cada modelo de formação, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional, visto que se estes interpenetram e se respeitam mutuamente, no âmbito dessa discussão.

Assim, para abalizar a trajetória desta pesquisa, foram estruturados os seguintes objetivos específicos: identificar como o professor de língua materna vai se consolidando ao longo da carreira docente profissional; caracterizar a prática pedagógica dos sujeitos, realçando elementos que contribuem para a construção de sua identidade profissional; analisar as contribuições da prática pedagógica do professor de língua materna no processo de consolidar-se como professor de profissão.

Nesse contexto, ao longo do estudo, pautamo-nos nas seguintes questões da pesquisa:

- 1) Como se caracteriza a prática pedagógica do professor de língua materna?
- 2) Que aspectos da formação profissional docente alicerçam a construção identitária do professor de língua materna?
- 3) Que elementos da prática pedagógica concorrem para a construção da identidade profissional do professor de língua materna?

Desse modo, como fundamento metodológico deste trabalho, empregamos a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo tendo em vista que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

Utilizamos o método autobiográfico, com a história de vida como princípio metodológico de base, conforme Nóvoa e Finger (1988), dentre outros. Como instrumentos de recolha de dados, usamos a entrevista autobiográfica e o memorial. Consideramos que tanto o emprego desse método quanto dos requisitos

instrumentos oferece condição fundamental para ir em busca do objeto por nós perspectivado

No sentido de responder às questões que norteiam esta pesquisa, bem como chegar à compreensão do referido objeto, a dissertação está organizada em quatro partes: introdução, três capítulos e as considerações finais, conforme explicamos a seguir.

A parte introdutória contém os objetivos, as questões problema, a contextualização assim como relevância da pesquisa. No primeiro capítulo, descrevemos a trajetória metodológica e explicitamos a opção pela pesquisa qualitativa e pelo método de análise de conteúdo. No segundo capítulo, evidenciamos o conceito de identidade que foi utilizado em nosso estudo. Discutimos ainda a identidade profissional. E em seguida sob a formação e os saberes envolvidos no processo de construção da identidade profissional docente. Evidenciamos a noção concepção de identidade, como também descrevemos o porquê da abordagem adotada no trabalho, especialmente sobre a ótica dos seguintes autores Dubar (1995), Hall (2000), Erikson (1976), Pimenta (2002), Tardif (2002), Gauthier (2002), Brezenzinsk (2002), Lopes (1993), dentre outros. No terceiro capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa, mantendo a articulação entre a teoria discutida e os dados coletados. Finalmente, apresentamos as considerações conclusivas em cujo espaço realizamos o exercício de breve retomada da discussão empreendida sobre a construção da identidade profissional docente na interface com os saberes e a prática pedagógica.

CAPÍTULO I

**CAMINHANDO EM BUSCA
DO REFERENCIAL
METODOLÓGICO**

CAPÍTULO I

CAMINHANDO EM BUSCA DO REFERENCIAL METODOLÓGICO

Fizemos mais que podíamos e menos do que devíamos e mesmo que tivéssemos cumprido tudo que devíamos, quem o fez devia e devia o que fez. (Pe. Vieira)

1.1 Considerações introdutórias

Iniciamos este capítulo, retomando a idéia central desta pesquisa, que reside em investigar como ocorre a construção da identidade profissional do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica, faz-se necessário, primeiramente, explicar como essa a identidade pode ser concebida, que aspectos a caracterizam e o que ela representa na construção do ser professor de profissão, na interface com a prática pedagógica.

Inicialmente, colocamos em relevo que a identidade não é dom, nem um dado imutável, é um construto. É construída pelas relações que o professor, enquanto sujeito histórico, estabelece com outros sujeitos dentro dos processos de construção e de apropriação do conhecimento. A construção da identidade pessoal é um processo complexo que se prolonga durante toda a existência humana, na interação com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal, na dialética relação do processo de socialização.

A identidade profissional do professor tem sido, nas últimas décadas do século XX, representada, construída, reconstruída e mantida socialmente, refletindo seu grau de relevância, bem como reflete essa discussão. Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que

contribuíram para que chegasse ao patamar a que ora se encontra, seja no âmbito teórico, seja no metodológico, bem como na prática cotidiana, configuram como aspectos interdependentes, indissociáveis para efeito de sua caracterização. É nesse sentido que reside a idéia do desenvolvimento de uma identidade para si, elaborada de maneira real, portanto, um dos elementos na melhoria da “identidade para os outros”, considerando-se, sobretudo, como tal processo ocorre.

Assim entendido, direcionamos essas considerações gerais sobre o fenômeno da identidade profissional docente enquanto a idéia central e, para tanto indagamos como se constrói a identidade profissional docente e como ocorre a construção profissional do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica.

Tendo em vista este foco optamos por desenvolver uma investigação de caráter qualitativo, na modalidade descritivo-interpretativa, junto a professores das redes pública e particular, os quais no Ensino Médio em Teresina – Piauí. Ao lado de outros teóricos, apoiamo-nos em Chizzotti (1995, p.79), para reforçar e justificar porque a determinação por esta vertente.

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

Os estudos com base em pesquisa qualitativa, conforme Triviños (1990), apresentam cinco características básicas tais como: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; o enfoque indutivo. Essa modalidade de pesquisa, utiliza principalmente pelas ciências sociais, e humanas, cuja ênfase recai sobre a compreensão das intenções e dos significados dos atos humanos, tornou-se fundamental para a pesquisa educacional, principalmente para estudos que investigam para a construção da identidade profissional docente. Refere, pois, que “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção

preferencial pelos pressupostos que servem de fundamentos à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1990, p. 130).

Para Moreira (2002), o que demanda e direciona a pesquisa qualitativa é a essência do fenômeno. Nesse entorno, a percepção do pesquisador volta-se para a visão do mundo dos indivíduos. Segundo esse autor, ao adotar esse tipo de investigação, busca-se descrever e entender o mundo, questionando como se apresentam os objetos aos olhos de quem os vivencia. Nessa perspectiva, o pesquisador, parte fundamental da pesquisa qualitativa, é aquele que compreende os interlocutores (participantes do estudo) como atores que falam por si próprios. Reiteramos, pois, ser a pesquisa qualitativa “[...] um processo interativo no qual o pesquisador apreende o significado que os participantes dão aos eventos e as suas ações” (MOREIRA, 2002, p. 237).

Portanto, com base na literatura que fundamenta esta pesquisa e nos objetivos propostos, constatamos a necessidade de utilizar um método que possibilitasse uma maior compreensão do fenômeno a investigar, optando-se assim pelo método autobiográfico/história de vida como princípio teórico-metodológico de base, conforme Nóvoa e Finger (1988); Ferrarotti (1988); Bueno, Catani e Souza (1993; 1996), entre outros.

A opção do método autobiográfico enquanto referencial metodológico decorreu também da necessidade de os sujeitos revisitarem espaços de sua vida pregressa e da vida atual, onde estão presentes seus mitos, seus “silêncios”, suas crenças, seus desejos e perspectivas, inclusive sua compreensão do que é ensinar, do que seja ou venha a ser um professor de profissão, e, nesse tecido entremeadado de diversos coloridos e de figuras várias, fazer emergir não só a compreensão do processo formativo inicial e continuado, mas, inclusive, o entendimento de que a sua identidade também foi se construindo concomitantemente. Nesse sentido é que reafirmamos a relevância da reflexão sobre a própria noção de formação e sobre as redes de sentido que vão tecendo o conhecimento e a identidade de todos e de cada um dos sujeitos envolvidos.

A abordagem biográfica é, nesse caso, mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída; é a via de acesso à sua exploração, portanto a escolha desta metodologia pautou-se também na compreensão de que se afigura como a mais coerente com a problemática construída. Os pressupostos a seguir justificam o desenvolvimento da abordagem biográfica.

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora / retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual (FERRARROTI, 1988, p. 26-27).

O recurso ao método autobiográfico, embora recente nas áreas das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada, nos anos 1920 a 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativa à sociologia positivista. Após esse sucesso, o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Só por volta da década de 80 é que esse método volta a ser utilizado com mais intensidade pelas ciências sociais.

A propósito, Ferrarotti (1988) é um dos sociólogos que mais se tem destacado quanto ao uso do método autobiográfico. Para ele, o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método corresponde a uma dupla exigência. De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. De outro, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para melhorar a vida cotidiana.

Assim, percebemos, que no contexto atual das pesquisas educacionais, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente que os estudos sobre história de vida de professores vêm adquirindo. Notadamente no terreno da formação de professores, Nóvoa afirma que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de um trabalho sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1988, p. 116). Inclusive, essa concepção integra-se ao movimento atual que tem como objetivo rediscutir a formação de professores.

Quanto ao emprego da história de vida, Dominicé (1988) destaca que as narrativas autobiográficas, às vezes, contemplam aspectos do imaginário dos sujeitos, detalhe que tanto pode ornamentá-las como emprestar-lhes uma feição comvente. A esse respeito registra:

[...] história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação de vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se por uma formação profissional, e em consequência beneficia formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de vida (DOMINICÉ, 1988, p. 140)

Fica, desse modo, patenteado o mérito e a importância desse método, o que ele representa junto às pesquisas em educação, e para este estudo particularmente, tendo em vista apresentar-se como alternativa que oferece várias possibilidades para repensarmos e renovarmos as possibilidades de construção de dada teoria sobre a formação. Torna-se, pois, mais visível o caráter formativo desse método, uma vez que, ao voltar-se para seu passado e reconstruir o seu trajeto de vida, o indivíduo põe em ação seu potencial reflexivo, que conduz o sujeito a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no plano coletivo e profissional.

Desse modo, partindo do entendimento de que nosso objeto de estudo é a construção da identidade profissional docente no contexto da prática pedagógica, reafirmamos o porquê da opção pelo método autobiográfico: possibilidade de diálogo entre o individual e o sociocultural, permitindo compreender de um modo mais global e dinâmico as interações que vão acontecendo entre as dimensões da vida. Além disso, possibilita colocar em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores para ir dando forma as “suas identidades”, num constante diálogo com seus contextos.

Feitas estas considerações descrevemos a seguir, os caminhos traçados e trilhados para o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.2 Caracterização do campo espacial a pesquisa

A área de abrangência da pesquisa incluiu duas escolas, sendo uma da rede pública e uma da rede particular, ambas instituições de Ensino Médio e, igualmente, localizam-se no município de Teresina.

As escolas escolhidas foram a Unidade Escolar José Amável e o Sistema Anglo de Ensino. Os principais critérios de escolha foram os seguintes: primeiro, a

larga credibilidade que essas escolas detêm perante a comunidade na qual estão inseridas; o segundo, é fato de a pesquisadora ter atuado profissionalmente durante três anos na Unidade Escolar José Amável e estar atualmente trabalhando no Sistema Anglo de Ensino, aspectos que, de certa forma, contribuíram para facilitar nosso acesso aos mencionados campos.

A Unidade Escolar José Amável está localizada na Zona Leste de Teresina, contando atualmente com 1.400 alunos. As condições de funcionamento, se comparadas com a maioria das escolas da rede pública estadual, podem ser consideradas privilegiadas, por contar com boas instalações físicas e adequada infra-estrutura, situando-se também numa área que conta com limpeza pública, iluminação e transporte de boa qualidade.

O Colégio Diferencial pertence ao Sistema Anglo de Ensino, o qual possui 500 alunos, funcionando apenas no turno da manhã. Essa rede de ensino possui também grande credibilidade perante a comunidade piauiense, contando também com boas instalações físicas, situando-se em área bem atendida pelo poder público.

1.3 Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos participantes desta pesquisa são 10 professores que lecionam Língua Portuguesa nas duas escolas mencionadas. Eles foram escolhidos a partir dos seguintes critérios.

- a) Estar atuando no ensino médio, pelo menos, há 5 (cinco) anos. Tal critério se justifica amparado no ciclo de vida do professor, isto é, a chamada fase de estabilização, que é a fase de exploração ou das opções provisórias e definitivas. Enfim, é como reitera Huberman (1995), acompanha-se, passo a passo, a consolidação profissional.
- b) Ser indicado pela direção e pelos supervisores pedagógicos, como profissional comprometido com a função de professor, com aprendizagem do alunado; como professor reflexivo, isto é, aquele que atua como autônomo, como intelectual em formação contínua, que reflete na e sobre práticas e

experiências cotidianas, bem como comprometido a participação do cotidiano escolar.

Os dados coletados junto aos professores participantes deste estudo mostram as características gerais, destes sujeitos conforme registrados no quadro:

SUJEITOS DA PESQUISA													
Professor Codinome	Gênero		Faixa Etária		Regime de Trabalho			Graduação		Pós-Graduação			Tempo de serviço
	M	F	25 a 35 anos	36 a 50 anos	M	T	N	Letras	Outras	Esp.	Mest	Dout	
Geane		X		X	X			X	X	X	X		06
Lucy		X	X		X	X	X	X					09
Eva		X		X	X			X		X			10
Dilma		X	X		X	X		X		X			10
Liane		X		X	X	X	X	X					08
Edvan	X			X	X	X		X	X	X			27
Cleane		X	X		X	X		X					10
César	X			X	X	X	X	X					30
Karol		X	X		X	X		X		X			06
Fátima		X		X	X	X	X	X		X			17

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa, 2006

1.4 A coleta de dados

A coleta de dados foi iniciada em março/2006, mantendo-se os primeiros contatos com supervisores e coordenadores das escolas campo de pesquisa, momento em que o trabalho foi explicado para os informantes da pesquisa. Nesse momento foi percebida boa receptividade por parte da administração das duas escolas, especialmente pelo fato de a pesquisadora fazer parte do corpo docente de uma das escolas investigadas. Após o contato com a equipe técnico-pedagógica das

escolas, tivemos os primeiros contatos com os professores (prováveis sujeitos), iniciando-se estabelecimento de um clima de confiança para o trabalho de pesquisa. Na medida em que visitávamos as escolas, fazíamos um levantamento acerca do tema em estudo e nos aproximávamos cada mais de nossos interlocutores.

Escolhidos os informantes da pesquisa de acordo com os critérios descritos, junto a eles foram feitos contatos/agendamentos para realização de entrevistas, sendo que, em cada sessão/encontro de entrevista, entregávamos um ponto com os itens-orientadores para elaboração do memorial.

Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, todos eles foram identificados por codinomes, como denominados no Quadro 02 a seguir, destacando-se que os referidos codinomes foram definidos com base em nomes de pessoas queridas.

PROFESSOR-CODINOME
1. GEANE
2. LUCY
3. EVA
4. DILMA
5. LIANE
6. EDVAN
7. CLEANE
8. CÉSAR
9. KAROL
10. FÁTIMA

Quadro 2: Professor-Codinome

Fonte: Dados da Pesquisa, 2006

Durante o estudo, foram ouvidos, ao todo, 10 (dez) professores. Acertou-se com cada um deles que a entrevista seria, posteriormente transcrita e devolvida ao entrevistado para que efetuasse as complementações e/ou alterações que julgasse necessárias.

No segundo momento, voltamos ao campo de pesquisa para coleta de dados através do segundo instrumento de coleta de dados: o memorial de formação. Para a escrita dos memoriais, solicitamos aos professores certa brevidade na

elaboração desse material, estimulando-se o prazo de um mês para recebimento, o que, de certa forma, foi cumprido a bom termo.

1.5 Instrumentos de coleta de dados

Levando em consideração nosso objeto de estudo, optamos pelo método autobiográfico, como já foi descrito em item anterior, por ser método amplamente usado na educação para se estudar a história de vida dos professores, tendo sido selecionados para este estudo, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada e o memorial de formação.

Segundo Ferraroti (1998, p. 27), “[...] toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papel, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por sua vez, pode até de sanções”. Ainda para o mesmo autor, quem conta sua vida não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Disso decorre que, ao fazer o uso de método autobiográfico, a situação na qual a narrativa ou narrativas foram produzidas, não pode ser ignorada no processo de análise.

Devido ao caráter interacional da entrevista, optamos pela entrevista semi – estruturada na qual as informações são colhidas com base no discurso livre do entrevistado. As entrevistas realizadas neste estudo apresentam-se como narrativas autobiográficas. As questões apresentadas foram pensadas de forma que permitissem coletar elementos com o objetivo de traçar uma caracterização do processo identitário dos nossos interlocutores no contexto da prática pedagógica. Durante as entrevistas, tivemos o cuidado de fazer algumas intervenções, quando necessárias, para que nossos interlocutores não fugissem ao que se propunha.

No que se refere ao memorial, este é um instrumento biográfico de natureza escrita, através do qual as histórias de vida são narradas. No nosso estudo foi caracterizado como uma narrativa descritiva da trajetória de vida pessoal e profissional dos interlocutores. Assim como a entrevista teve um roteiro temático, este instrumento também contou com alguns itens que visavam coletar dados que nos ajudassem o melhor compreendermos nesse objeto de estudo no caso: o processo de construção da identidade do professor de língua materno no contexto da prática pedagógica.

1.6 Análise dos dados

Em relação à análise, optamos por descrever os dados obtidos fundamentados na visão da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), esse método possui três fases: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é simplesmente a organização do material. Na exploração do material, a segunda fase do método começa já na pré-análise, esta fase longa que consiste essencialmente de operações, desconto ou enumerações, em função de regras previamente formuladas. A terceira e última etapa é a fase do tratamento dos resultados, que se apóia nos materiais de informação. Tendo se iniciado já etapa pré-análise, o método alcança agora sua maior intensidade.

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou efeitos dessa mensagem, conforme Bardin (1977).

Na fase inicial dos dados, a pré-analítica, estabelecemos uma amostra aleatória de cinco entrevistas e cinco memoriais, e, nesse momento, empreendemos a leitura, repetidas vezes, para se ter uma visão ampla do material que possuímos para o começo da nossa análise. O resultado serviu como guia para uma análise posterior de todas as demais entrevistas e memoriais.

A segunda etapa consistiu na leitura de exploração do material, a partir dos itens propostos nos roteiros das entrevistas e memoriais. Esta etapa foi bastante trabalhosa, pois, começamos a categorização de temas, que foi uma tarefa delicada complexa.

A terceira etapa da análise consistiu na definição das categorias. Bardin (1977) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade. Assim, nessa terceira fase, após a definição dos temas, criamos três categorias centrais. Para cada categoria, estabelecemos duas subcategorias, enfoque expresso na figura 01, denominada mapa categorial.

Mapa Categorial

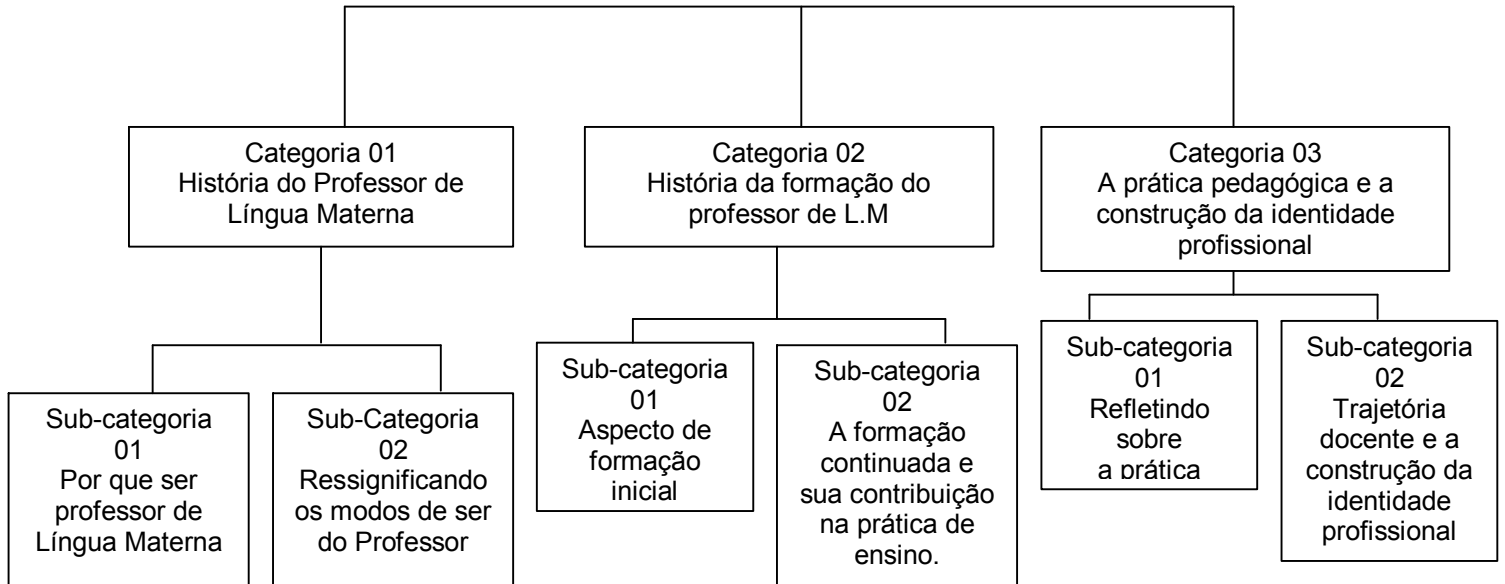


Figura 01- Mapa Categorial

Fonte: Dados da pesquisa, 2006.

CAPÍTULO II

**CONSTRUINDO
CONHECIMENTO SOBRE A
IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOCENTE**

CAPÍTULO II

CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

2.1 Considerações introdutórias

Neste capítulo, abordamos, a origem do termo identidade enquanto uma categoria explicativa. No caso discutimos, dentre outros, sobre identidade profissional docente, formação docente e saberes. Contemplamos, também, nesta discussão outras temáticas como a prática pedagógica como elemento de formação e como contexto de produção de saberes. Uma das questões fundamentais refere-se ao processo de construção da identidade profissional docente.

Nós últimos anos, na literatura voltada para o campo da formação, é perceptível interesse de vários estudiosos pelo processo de construção da identidade profissional dos professores, interesse que se justifica-se pelo modo como convergem no conceito grande parte das tentativas de reflexão sobre os problemas da sociedade de hoje. É o carácter dos problemas das sociedades atuais que explica o uso intenso do conceito de identidade no discurso teórico no campo da educação.

2.2 Identidade: origem do termo

O uso popular dos conceitos de identidade tem fortes raízes no pensamento clássico. O emprego original do termo identidade como propriedade é tão antigo quanto a lógica, a álgebra e a filosofia. O “princípio da identidade”, por exemplo, é do axioma de lógica. Segundo ele, dada uma entidade, ela é idêntica, ou seja, para qualquer x , x é sempre igual a x . Na álgebra, diz-se existir identidade quando duas expressões são representadas pelo mesmo número. O uso do popular do termo relaciona-se também à filosofia clássica, que traz a noção de identidade associada à idéia de pertinência, singularidade e unicidade do que constitui a realidade das coisas. Tal conceito é definido por Heráclito, que viveu entre os séculos VI e V. a. C. A idéia de unicidade desenvolvida por Heráclito em conceito de identidade que influenciou centenas de gerações depois dele. Foi a partir da lógica e da filosofia que a noção de identidade tornou-se universal, ganhando novos significados ao longo do tempo. (CALDA; WOOD, 1997).

Fora do campo lógico, a idéia de identidade foi inicialmente aplicada a algo que descreve o indivíduo ou a ele se limita. Hoje, porém, muitos campos do conhecimento, fora dos limites das ciências sociais, têm aplicado o conceito de identidade a outros objetos, como grupos sociais e religiosos, nações, espécie humana. Um exemplo patente a esse respeito é a noção psicanalítica de identidade individual, possivelmente a primeira e mais influente utilização do conceito nas ciências sociais.

A noção psicanalítica resultante do conceito de identidade foi amplamente difundida por teóricos do campo hoje conhecido como Psicologia Diferencial, de Erik Erickson. Este introduziu e divulgou, nas ciências comportamentais, o termo “crise de identidade”. Assim, a noção psicanalítica de identidade individual tomou o sentido de “unicidade” e “continuidade”, de um processo localizado no indivíduo, porém influenciado pelo seu meio e sua cultura.

Dessa forma, tornou-se usual aplicar o termo identidade a entidades plurais, como grupos étnicos, organizações, nações, dentre outros. Entretanto, cada campo científico, escola, pensamento e perspectiva intelectual tem-se apropriado da idéia de identidade à sua maneira, procurando definir o conceito segundo seus próprios objetivos e interesses. Cada uma dessas trilhas de análise gerou seus próprios

seguidores. Nesse sentido, a seguir, colocamos em realce algumas definições do termo identidade, dentre elas, aquela que norteou a condução de nossa pesquisa.

2.3 O conceito de identidade: uma categoria explicativa

Surgido com o advento modernidade, o tema identidade traz consigo a denominação de subjetividade, instaura-se com o humanismo, com o colapso da visão teocrática do mundo, que traz consigo a questão da cultura, do mundo e do indivíduo, constituindo sua primeira resposta, conforme refere Vianna (1999)

Neste contexto, surge a compreensão de que, para atuar na sociedade contemporânea, espaço de várias e diversificadas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, são cada vez, maiores as exigências de qualificação profissional. Relativo à profissão docente, na contemporaneidade cobram-se do professor novas posturas pessoais e profissionais: exige-se um professor capaz de exercer a docência em correspondência com os novos ditames requeridos pela essa sociedade do conhecimento e da informação. Essa exigência, de maneira decisiva interfere na identidade do sujeito, que deve ser construída e reconstruída num processo de interação social.

Assim, o sujeito se constrói nas relações sociais, históricas e culturais e que o sentimento de ser é constitutivo de sua identidade. Desse modo, o professor define-se a partir das referências significativas que servem para a construção da identidade de um povo.

A identidade, para Mead (1982), se estabelece no processo de comunicação por meio de símbolos significantes. O indivíduo se constrói nos jogos de experiências sociais. Apesar da diversidade e mutabilidade, o indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade através do qual é reconhecido por si e pelos outros e pelos outros como sendo ele mesmo.

Dentre autores contemporâneos que estudam o tema identidade, podemos citar Hall (2000), Marx (1987), Foucault (1979), Berger e Luckmann (1985), Erickson (1976), os quais dentre outros, selecionamos para tratar do termo identidade.

Hall (1997) observa que as identidades estão em colapso, e a causa seria a mudança estrutural das sociedades do século XX, nas quais conceitos como o de

classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, etc, foram amplamente alterados. Segundo o autor mudanças estruturais geram mudanças de identidades pessoais. Nesse sentido, define deslocamento (ou descentramento) do sujeito como a perda do sentido que o sujeito faz de si mesmo. O sujeito do século XX sofreu tanto um deslocamento de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, caracterizando o que atualmente denomina-se “crise de identidade“. Essa crise ocorreu devido às transformações de paradigmas que se fizeram sentir nas sociedades ocidentais, desconstruindo definições tradicionais de saber e de ser pessoa, requerendo novos modos de ser e de saber.

Diante desse um novo quadro, Hall (1997) apresenta três concepções evolutivas de identidade, quais sejam:

- 1. Sujeito do Iluminismo.** Caracteriza-se como um indivíduo uno, centrado, racional, consciente, ativo, cujo centro consiste num núcleo interior, cuja emergência era concomitante ao nascimento do sujeito e com ele desenvolvia, permanecendo essencialmente o mesmo contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. Nessa perspectiva, “o centro essencial de eu era a identidade de uma pessoa”.
- 2. Sujeito sociológico.** Reflete a complexidade inerente ao mundo moderno, “nem autônomo, nem auto-suficiente, mas constituído na sua relação com o outro”. Aponta para um sujeito interativo, cuja identidade se constrói na relação entre o eu e a sociedade.
- 3. Sujeito pós-moderno.** Sua principal característica é não possui uma identidade fixa. Varia conforme as representações e interpelações das culturas. Trata-se de uma definição histórica, portanto móvel. O “eu” não é coerente, uma vez que nele habitam identidades contraditórias.

Assim, conforme o posicionamento de Hall, a concepção de sujeito racional, pensante, de sujeito cartesiano (*Cogito, ergo sum*, de Descartes), foi rompida em função dos avanços que ocorreram na teoria social e nas ciências humanas, os quais geraram o descentramento do sujeito. Nessa perspectiva, o autor em referência diz que o primeiro deslocamento está no pensamento de Marx (1973), que defende a idéia de que o homem faz história, de acordo com as condições que lhe são dadas. Para Marx, o centro são as relações sociais.

O segundo descentramento no pensamento ocidental do século XX nasce a partir da *teoria do inconsciente*, de Freud (1977), relido por Lacan (1977), entende

que o sujeito é fruto de processos psíquicos inconscientes. Sentimentos contraditórios e não-resolvidos que moram no sujeito dividem-no, estilhaçando-o; ou seja, ao procurar a sua plenitude, sua unicidade, o sujeito está sempre buscando sua identidade, juntando os cacos de seus “eus” cindidos. Nesse sentido, a identidade configura-se como um processo que nunca se completa. Por essa razão, Hall (2000) sugere que seria mais adequado falar em identidade como um processo em andamento, no qual o sujeito tenta preencher as lacunas de si, a partir de seu “eu” exterior.

O terceiro descentramento, segundo Hall, deve-se às contribuições de Ferdinand, de Saussure, o qual, na condição de lingüista afirma que a língua é um sistema social, e que ela pré-existe a nós. Para ele, os significados estão alojados na língua e na cultura que ela reflete. O falante de uma língua jamais fixa, de maneira definitiva, o significado das palavras. Portanto, o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com as outras palavras no interior do código lingüístico, onde as palavras sempre carregam ecos de outros significados. Assim, a noção de identidade é deslocada para o instável, para o seu antes (já inscrito) e para o seu depois (a se inscrever).

O quarto descentramento de identidade e de sujeito está nas bases da teoria foucaultiana, o qual destaca o *poder disciplinar* como uma forma de governo que, através da vigilância constante da espécie humana e do controle do indivíduo e do corpo, objetiva produzir *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1987), os quais, quanto mais compartimentalizados, mais, individualizam o sujeito. O *poder disciplinar*, na concepção de Foucault, constrói o indivíduo para poder melhor controlá-lo, direcioná-lo.

O quinto e último descentramento enunciado por Hall refere-se ao movimento social feminista, que juntamente com outros movimentos, dentre os quais as revoltas dos estudantes, dos pacifistas, dos homossexuais, contribuíram para a desestabilização do sujeito cartesiano. Esses movimentos teriam constituído sua própria “política de identidade”, isto é, cada movimento tinha sua própria identidade social, calcada na identidade dos que a sustentavam.

Nesse sentido, é possível ainda compreender a identidade a partir da perspectiva típica abordada pelos estudos culturais, que a concebem como processo, como um constante movimento, em transformação ininterrupta, tendo em vista seu caráter de inacabamento, de inconclusão. Nessa vertente compreensiva,

Silva (2000, p. 69-97) assim a define:

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, cultura estável, coerente, unificada, permanente. [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato, formativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada [...]

Como percebemos, as mudanças de conceito de identidade em relação ao sujeito implicam, portanto, a ruptura da noção de sujeito cartesiano, o qual, descentrado de si, passa a não ter mais “uma” identidade, mas a ter momentos de identificação, posições de identificação.

Hall (1997) chama a atenção para o caráter cultural do processo de constituição das identidades, declarando que o que dizemos ou pensamos que somos, os diversos discursos sobre nós que, além de nos representar, nos intimam a ser da forma como dizem que somos, contribuem para a formação das nossas identidades. As identidades resultariam de sedimentações das diferentes identificações ou posicionamentos que adotamos e procuramos "vivenciar" como se viessem de "dentro", mas que são ocasionados por uma mistura especial de circunstâncias, sentimentos, históricos etc.

Nesse sentido, a identidade pode ser pessoal e coletiva. A primeira desenvolve-se pela história pessoal e apresenta um sentimento de unidade e continuidade. A segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social, referindo-se à identidade profissional, que se configura como uma identidade coletiva. É desta última tipologia identitária que trata o presente estudo.

A identidade a que nos reportamos diz respeito, dentre outras questões, ao como os sujeitos vão se formando, vão se tornando professores; como, ao longo de sua trajetória docente, percebem sua constituição profissional. Melhor dizendo: o que fez (o que faz) cada professor para que se reconheça enquanto profissional? Para que se reconheça como um profissional que está atuando numa sociedade em constante mutação? Enfim, para que se perceba da presença / existência de uma identidade profissional que se construiu (continua se (re) construindo) no âmbito de

sua trajetória de vida e de trabalho, mais especificamente, no âmbito de sua prática pedagógica.

Na tentativa de aplicar a definição de identidade à profissão, Nóvoa (1992), ao analisar a construção da identidade e as maneiras de ser e se sentir professor, diz que a identidade pode ser entendida como um tempo e um espaço da construção da maneira de ser e estar na profissão, o que revela uma visão dialética desse fenômeno.

Dessa forma, com base nas considerações e definições apresentadas sobre identidade, colocamos em realce alguns conceitos que permeiam a presente discussão e que iluminarão a seção de análise dos dados, tendo em vista que o objetivo deste estudo é apreender o processo de construção da identidade profissional docente no contexto da prática pedagógica.

Assim, abordamos esta temática a partir de dois aspectos: o primeiro no que trata da identidade profissional docente, buscando considerar questões relativas à profissionalização, às providências oficiais e outros elementos envolvidos no processo de construção dessa identidade. O segundo no que diz respeito ao papel da prática pedagógica como elemento representativo nesta discussão e como espaço de produção de saberes e eixo teórico complementar ao presente estudo.

2.4 Identidade profissional docente como objeto de estudo

Os vários setores da atividade humana, com certa freqüência, passam por mudanças que se vão concretizando de acordo com as novas definições da ordem econômica, social e política relacionadas ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, os quais, em geral trazem conseqüências que afetam diretamente a educação escolar. Tais mudanças repercutem de maneira particular na formação docente, área em que se situa não só o conhecimento, mas também a ética; onde estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem a preparação de crianças e jovens. Esse complexo de mudanças, ao mesmo tempo que aproxima, distancia, diferencia e reconfigura características de nações, instituições e profissões. E nesse contexto ganha importância o estudo sobre a construção da identidade profissional docente, o nosso objeto de estudo.

A temática da identidade, especificamente da identidade profissional docente, é, na expressão de Carrolo (1997 p. 23), um conceito à procura de uma ciência, de difícil consenso nas ciências humanas e mais difícil ainda é a sua operacionalização. Assim, é necessário cautela e parcimônia quanto à estruturação da compreensão, em termos conceituais e explicativos, do fenômeno identidade profissional.

A abordagem deste estudo não deixa de considerar, inclusive, aspectos de base sociológica, pautados nos postulados de Berger e Luckmann (1985), para quem a identidade é entendida como fenômeno que deriva da dialética entre o indivíduo o meio social, de modo que as teorias sobre a identidade estão sempre encaixadas em uma interpretação mais geral da sociedade. Enfatizamos, pois, que essa abordagem se fez necessária uma vez que a construção da identidade profissional inclui elementos que apontam para o aspecto do desenvolvimento de convicções ligadas às condições em relação à profissão. Assim, no desenvolvimento dessa discussão, buscamos deixar bem claros os aspectos relacionados ao processo de construção da identidade profissional docente. Nesse sentido, no âmbito desta pesquisa, discutimos, inicialmente, dois elementos-chave: a identidade individual e a identidade coletiva.

A relação entre a identidade individual e coletiva é central para o entendimento e para ampliar a discussão acerca da problemática atual das identidades. Ela pode ser expressa através da noção de representação social (Jodelet, 1989), que, no plano individual, corresponde ao modo como todos e cada um dos que compartilham são afetados por ela, nas atitudes, opiniões e práticas, ou, conforme a noção de ação coletiva no interacionismo simbólico, corresponde ao entrelaçar das ações de diferentes sujeitos uns com os outros embora ocupando posições distintas.

Uma e outra - a identidade individual e a identidade coletiva possuem uma estrutura constituída por um núcleo com função integradora e uma periferia com função adaptativa: no núcleo, fortemente resistente à mudança, estariam os conteúdos centrais da identidade, cujo sentido estaria determinado pela sua gênese. Nele, podem e devem verificar-se mudanças de significação por integração de novas componentes e não por exclusão, mas nunca mudanças de sentido que destruiriam a própria identidade.

A identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. Esta construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação que ganhou uma forte legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social. Ora, é também neste campo que importantes abordagens sociológicas contribuíram para precisar os mecanismos da socialização profissional. (DUBAR, 1995, p. 119).

Em Dubar (1995, p. 100), a identidade profissional é uma identidade social, onde assumem uma relevância particular os saberes profissionais. Estes são definidos como “maquinarias conceituais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro universo simbólico”. Na noção de construção de identidades profissionais, a dupla transação identitária ocupa um lugar central: ela corresponde a uma transação relacional (onde as identidades oferecidas interagem com as reivindicadas) e a uma transação biográfica (onde a identidade real interage com a identidade virtual). Uma e outra ancoram-se numa grelha de significados resultantes do processo histórico e do processo biográfico que (in) forma. No que concerne ao processo biográfico, pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de suas identidades sociais e profissionais, a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes no plano pessoal, isto é, no plano subjetivo.

No âmbito da profissão, embora não de forma unívoca, todos nós profissionais temos que enfrentar uma luta em busca dessa consistência. Nesse sentido, é possível construir a prática social com uma intenção de ruptura, procurando superar a identidade atribuída, o que significa exatamente essa possibilidade de produção de práticas sintonizadas com as demandas postas pela realidade circundante. Na verdade, não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente.

Correia (1991) refere que a identidade profissional docente é uma questão contingente que se envolve num processo complexo de relações do grupo, do

próprio profissional, com um conjunto de espaços sociais através dos quais se produzem e reproduzem determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sociotécnico-organizacionais do exercício do trabalho, como também com a natureza das relações que o professor mantém com o Estado e com os pais, alunos, comunidades, dentre outros.

Compreender a identidade profissional docente está relacionado à necessidade de percepção da ligação entre as representações dos grupos de pertença de sexo, idade e ocupação, que são traduzidas nos seus modos de ser e de saber particulares. (LOPES, 1993). Nessa perspectiva, é importante considerar o contexto sociocultural atual, entendendo que essa situação enseja uma nova relação das pessoas com os contextos de vida. A operacionalização dessa nova relação exige a redefinição da noção de pessoa, a que se junta uma redefinição da noção de saber. Dessa forma é que se diz: “vive-se a crise de identidade”, ou seja, momento crucial em que seu desenvolvimento nos leva a optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação.

Ainda segundo Lopes (1993), a crise de identidade docente enquadra-se numa fase de transformação de paradigmas que se faz sentir nas sociedades ocidentais, as quais tendem a desconstruir definições tradicionais de saber e de ser pessoa e a requerer novos modos de ser e de saber. A autora considera a importância dessas duas dimensões nas definições da identidade docente, como também entrevê que a mudança pode ser mais fácil a partir da maneira de ser adotada por cada professor.

Desse modo, Lopes acrescenta que à crise da identidade docente, expressa na rotina da prática docente, estão subjacentes males de estima de si e de reconhecimento, de si pelos outros, cuja origem devia ser preferencialmente procurada na estrutura social atual e em seus símbolos, ou seja, as relações de poder se expressam entre os segmentos da escola e a divisão social do trabalho parece conferir *status* a quem assume funções técnicas na escola, em detrimento do reconhecimento do expressivo papel representado e, ao mesmo tempo, desempenhando pelo professor no âmbito de exercício docente profissional.

No contexto atual, numa sociedade complexa, burocratizada, a profissionalização é inevitável, embora ainda ofenda os interesses estabelecidos,

uma vez que, segundo Haguette (1991), o profissionalismo é o oposto da "vocação", pois estabelece o anonimato, o universalismo, a neutralidade da igualdade diante da lei e da burocracia.

O profissionalismo nas relações de trabalho não nasce espontaneamente. Seu aparecimento necessita de uma estrutura institucional adequada, que envolve um equilíbrio complexo de diversas forças sociais. No que se refere a essa questão, Enguita (1991) define cinco categorias do profissionalismo docente. São elas: competências, licença, vocação, independência e auto-regulação.

A competência é uma categoria que diz respeito à identidade política e técnica do profissional, conferida pela formação específica, geralmente, em nível universitário. Permite ao profissional partilhar conhecimentos, saberes, metodologias, normas e valores que o identificam com seus pares. Ademais, a competência assegura-lhe o domínio de linguagem própria e mecanismos de controle da profissão (ENGUITA, 1991).

A licença é categoria do profissionalismo docente definida por Enguita (1991) no que diz respeito à competência e demarca o campo profissional de atuação do professor. A licença resguarda o exercício profissional aos professores formados, preferencialmente nas universidades, locus em que, nos cursos de formação, a pesquisa e o ensino se articulam.

Quanto à categoria vocação, o autor destaca que, pelo fato de a profissão professor ser entendida como aquela que atende a um chamado para prestar serviços aos semelhantes, o termo "profissão" mantém-se associado à idéia de fé, o que indica sua dimensão sacerdotal. Sendo assim, para Enguita (1991), a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado. Logo, a independência do docente significa a autonomia inerente à profissão, porém, na realidade, os professores são parcialmente autônomos diante das agências contratantes, uma vez que são assalariados e mal remunerados.

Outra categoria do profissionalismo apontada por Enguita (1991) é a auto-regulação, que supõe o domínio de competência profissional exclusiva. De acordo com esse autor, tal categoria refere-se ao modo como os professores regulam a atuação profissional de seus pares, com base em uma identidade e na solidariedade grupal. Essa auto-regulação pressupõe órgãos reguladores, organizados de forma colegiada ou corporativa, que controlam a profissão mediante um código deontológico. No caso dos professores, o Estado é o órgão regulador. Ele concede o

registro, reconhece a profissão e permite o exercício profissional. Assim, ele é o regulador do ingresso do profissional no mercado e o regulador da sua carreira, visto que dita as normas e estabelece as diretrizes tanto para o estatuto do profissional de esfera pública quanto da esfera privada. Diante disso, o Estado se vê no direito de definir baixos salários, por exemplo.

Analisando as categorias sugeridas por Enguita, Brzezinsk (1996, p. 06) faz a seguinte consideração:

O professor brasileiro é um semi-profissional, porque seu perfil não atende às condições mínimas de um profissional liberal: exercício de atividade em tempo inteiro, regulada por uma certificação que lhe confere crédito como profissional de ensino em virtude de ter realizado uma formação específica (...) e também pela sua não filiação em associações profissionais.

Desse modo, a construção da identidade exige, sem dúvida, uma formação plena ou integral e contínua envolvendo aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas. Há de se considerar que, no cotidiano da sala de aula, os professores trabalham com múltiplas situações e informações às vezes conflitantes entre si e instintivamente elaboram outras formas de conceituar e solucionar essas situações, o que comporta considerar que o pensamento do professor se dá de forma complexa e dentro do contexto imediato.

Frente à multiplicidade de situações postas ao professor e à complexidade da natureza de seu trabalho, à sua especificidade e riqueza, evidencia-se a importância e a necessidade de um profissional extremamente qualificado para o exercício da função docente na atualidade. A exigência da licença para o exercício da docência, ou seja, ser graduado em um curso específico de formação de professores prevalecerá, como principal requisito.

No âmbito da sociedade globalizada do terceiro milênio, impõe-se uma série de exigências ao profissional docente, as quais se apresentam acompanhadas de uma dimensão qualitativa: requalificação dos professores que exercem efetivamente a função numa unidade escolar: formação em cursos regulares de forma continuada, concreta e pragmática, envolvendo uma pedagogia consistente, procurando o redimensionamento de metodologias e buscando instrumentalizar-se frente às novas tecnologias.

A profissão docente regula a atuação do profissional com base em uma identidade e na solidariedade grupal, denominada por Enguita (1991) de auto-regulação (domínio da competência exclusiva). Emerge, pois, a necessidade de busca da sistematização permanente dos saberes específicos pedagógicos e de experiências próprias, colocando-as em prática cotidianamente, fato que constitui um desafio a ser enfrentado e, conseqüentemente, atingido pelo docente contemporâneo.

Pimenta (1999) entende que esse processo de construção tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação, constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro da possibilidade de seu determinante espaço histórico-estrutural. Isto significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade de uma determinada época, o fazer profissional tem maneiras diferentes de atuação, e a imagem profissional docente sofre modificações, o que implica compreender a complexidade que envolve o fenômeno identidade profissional, como refere Pimenta (1999, p. 19):

[...] uma identidade profissional constrói-se baseada no significado social da profissão, na revisão das representações sociais da profissão e das tradições, como também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que continuam significativas. Tais práticas resistem a inovações porque são repletas de saberes válidos às necessidades da realidade, da comparação entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constroem-se, também, pela representação que cada professor, como construtor de sua prática, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, sua maneira de situar-se no mundo, sua história de vida, representações, angústias, saberes e anseios, no sentido que temem sua vida ser professor, como também nas relações que se estabelecem com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupos sociais.

Nessa direção, Nóvoa (1995) ressalta que a identidade é um construto histórico, assim reconhecido desde a antiguidade, o que significa que, ao longo do tempo, vem recebendo influências da época e passando por inevitáveis mudanças.

A propósito, Pimenta destaca três passos significativos a serem considerados acerca de identidade: o primeiro grande passo é a mobilização da experiência acumulada como profissional, os saberes produzidos pelo cotidiano docente num processo constante de reflexão crítica em sua prática em sala,

enriquecida pelas contribuições da prática dos colegas de trabalho e por textos de sua autoria.

O segundo passo refere-se ao conhecimento ou domínio das áreas específicas, isto é, a tarefa do professor é, pois, a produção de conhecimento e a criação das condições para que este ocorra. A tarefa do professor consiste em trabalhar as informações para que sirvam de elo entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a aquisição da sabedoria.

O terceiro passo na construção da identidade aponta para os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Saber ensinar pressupõe experiências, conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos. É nesse tripé que se pode apoiar a formação desse profissional e atribuir-lhe uma identidade.

Entretanto, sistematicamente, o que tem ocorrido é que esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, descontextualizada, sem levar em consideração a realidade social do alunado, em que um saber se sobressai em relação ao outro, priorizando-se determinado saber em detrimento do outro.

Comporta, dessa forma, parafraseando Correia (1991), considerar que as identidades profissionais dos docentes são contingentes e envolvem-se num processo complexo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços sociais através dos quais se produzem e reproduzem determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sociotécnico-organizacionais do exercício do trabalho, como também com a natureza das relações que ele mantém com o Estado e com os pais, alunos, comunidades, dentre outros.

Logo, a compreensão que emerge é que a identidade profissional do professor tem sido relacionada predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. Assim, identidade profissional que os professores individual e coletivamente, constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes. Nesse sentido, a perspectiva é que os cursos de formação, ao

primarem pela qualidade, pelo enfoque, e até mesmo a elevação da formação ao nível de cursos superiores, exercem influência na construção da identidade profissional dos professores.

Portanto, a identidade profissional, além de relacionada os aspectos objetivos (formas e estratégias de sua configuração na sociedade, conjunto de saberes e destrezas profissionais), refere-se também a disposições pessoais em relação a uma profissão, a um determinado estado de espírito quanto a pertencer a um grupo de pessoas que têm, basicamente, um modo comum de produzir a existência. O empenho no desenvolvimento de uma “identidade para si”, elaborada de maneira real, é um dos elementos na melhoria da “identidade para os outros”, considerando-se o amálgama em que tal processo ocorre.

Identidade profissional, na perspectiva por nós considerada, refere-se à identificação com a profissão, no sentido mais específico de “adesão profissional”. Neste caso, percebemos que a construção da identidade profissional ocorre num processo de construção permanente, envolvendo tanto a questão do desenvolvimento e da revisão de saberes, quanto as disposições profissionais do professor perante o que profissão lhe nega a oferecer.

Entretanto, reconhecemos que não é tarefa fácil para professor identificar-se como professor devido ao pouco prestígio social que lhe pe atribuído, mas, mesmo assim, faz-se necessário que o profissional professor ingresse na luta pela valorização do magistério, com o objetivo de mudar sua história, construindo uma imagem positiva da profissão, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do papel por ele desempenhado como praticante crítico, reflexivo e intelectual que presta serviços à educação para se tornar cidadão e, por que não, para colaborar na formação de novos cidadãos.

2.5 Formação Docente: reflexões sobre saberes docentes

A formação de professores, na atualidade, tem se afigurado com uma das temáticas mais discutidas no setor educacional. Discute-se sobre a necessidade de melhorar o padrão de qualidade da educação, atingindo a todos os cidadãos. Nas duas últimas décadas, seja no contexto nacional ou internacional, a formação de

professores tem como fio condutor a construção do saber docente.

Discute-se a formação e a construção do saber na perspectiva da formação inicial e contínua, articulada com a prática social de ensinar, buscando superar os vestígios herdados da racionalidade técnica. Esse tipo de formação, no geral, tem apresentado a seguinte composição: disciplinas teóricas, disciplinas teórico-práticas e as práticas, isto é, envolve as práticas de ensino e/ou estágios supervisionados.

Verifica-se, na literatura atual sobre a formação de professor, que esta não pode ser limitada nem desvinculada de uma construção social. Essa configuração sobre os processos de formação docente é discutida por Nóvoa (1992, p. 21), quando afirma que “[...] se faz necessário passar de uma investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores”. Acrescenta que é necessário desenvolver um sistema de saberes denominado crítico-reflexivos. Essa defesa da formação do professor como crítico-reflexivo, posição assumida por Nóvoa (1992), tem trazido grandes contribuições para o processo de formação do docente. O autor cita três os quais considera pertinentes na trajetória formativa docente, como explicitados a seguir:

a) Desenvolvimento pessoal (produzir a vida de professor).

Durante a formação deve-se valorizar, como conteúdos, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências vivenciadas. Assim, o autor revela que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

b) Desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente)

Nesta perspectiva, desloca-se o debate sobre formação docente de um campo predominantemente curricular para o profissional. Para o autor

[...] o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual ou coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece

reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 1992, p. 28).

c) Desenvolvimento organizacional (produzir a escola)

A gestão da escola deve ser democrática e com práticas curriculares participativas, com o objetivo de viabilizar a formação inicial existente, bem como deve prever mudanças nas práticas pedagógicas da sala aula. Comporta, desse modo, levar em consideração o seguinte:

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação do interior das escolas e do sistema educativo. Outros passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente), jogam-se neste confronto. (NÓVOA 1992, p. 31)

Schön (1992), a exemplo de Nóvoa, também faz referência aos novos modelos de formação docente e propõe três conceitos para o profissional prático-reflexivo: conhecimento na ação (o qual orienta que toda a atividade humana se manifesta no saber-fazer) reflexão na ação consiste em pensar no que se faz ao mesmo tempo em que atua: importante, pois é um processo de diálogo com situações problemáticas que possibilitam a construção do conhecimento; reflexão a ação e sobre a reflexão na ação (analisa e compreende a prática após sua ação)).

Na mesma direção teórica, Zeichner (1995 p. 136) defende que “A formação docente de professor centrada na investigação envolvendo esforços no sentido de encontrar e apoiar as pesquisas de suas próprias práticas”.

Como o objetivo deste trabalho é compreender e, ao mesmo tempo, analisar a construção da identidade profissional docente no contexto da prática pedagógica, focalizamos, inicialmente, os saberes profissionais, a partir de Gauthier (1998) e de Tardif (2002) bem como os saberes da formação docente e saberes profissionais.

A partir do pensamento de Gauthier (1998), podem-se apontar três posições em relação à existência de um conjunto de saberes que configuram a profissionalidade docente. A primeira é a posição que se traduz nos aforismos “basta conhecer o conteúdo”, “basta ter talento”, “basta seguir a intuição”, “basta ter experiência ”basta ter cultura”, dentre outros. Essa posição é muito comum no meio acadêmico, principalmente a dicotomia teoria versus prática, pois, por ser exercício

profissional, ao ser dotado apenas de conteúdo, conhecimento, nega uma base de conhecimento para a prática da docência, excluindo-se a possibilidade de profissionalização.

A segunda posição, numa pretensão de constituição de um conjunto de conhecimentos que configure a atuação docente e justifique a reivindicação de sua profissionalização, decorre de duas vertentes psicopedagógicas, curiosamente opostas em alguns aspectos: o tecnicismo e o humanismo pedagógico (este, na vertente rogeriana).

A terceira posição que postula a profissão docente implica saberes que um processo formativo conseqüente demanda compreender como foram produzidos, integrados e utilizados na prática profissional. Nesse sentido, a docência é compreendida como um ofício pleno de saberes, que são construídos em ação e de maneira pessoal.

A propósito de saberes como instâncias importantes, tanto na formação como na prática pedagógica dos professores, Tardif (2002, p. 36) oferece a seguinte definição: “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (p. 36). Esses saberes, pela complexidade e veracidade que os envolvem, encontram-se assim caracterizados:

- **Saberes da formação profissional**

Pode-se definir os saberes profissionais como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades). O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

- **Saberes pedagógicos**

Os saberes pedagógicos caracterizam-se como "doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem os sistemas mais ou menos coerentes de representação" (TARDIF, 2002, p. 37).

- **Saberes disciplinares**

Estes se integram à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores, sendo oferecidos pela universidade. Eles correspondem aos diversos campos de conhecimentos de que dispõe a sociedade, tais como se encontram disponíveis nas universidades, sob a forma de

disciplina, no interior das faculdades e de cursos. São saberes disciplinares como português, história, literatura, etc.

- **Saberes curriculares**

Caracterizam-se como discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos como modelos da cultura e formação eruditas.

- **Saberes experienciais**

O que caracteriza os saberes experienciais ou práticos, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem para ela voltados. É a partir desses saberes que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão. Estes constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Gauthier (1998) caracteriza, dentro do saber docente experiencial, o saber da ação docente. Nesse sentido, afirma:

O saber da ação pedagógica é o experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgados dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores (p.33).

Além dos saberes mencionados, Tardif (2002) faz referência, com base num apanhado de pesquisas estrangeiras, a quatro características principais de saberes profissionais docentes: temporais, plurais e, compostos, personificados, e de certa forma, trazem marcas pessoais.

Quanto à temporalidade, apresentam os seguintes aspectos: são aprendidos na própria história de vida; as pessoas entram para a docência portando crenças, representações e certezas sobre ensino; são desenvolvidos ao longo da carreira profissional; são fundamentais no sentido de o professor demonstrar competência, firmar rotinas de trabalho, principalmente, nos primeiros anos do exercício docente.

No que se refere à condição de serem reconhecidos como plurais e compostos, apontam, nesse sentido, para três diferentes vertentes: que à origem: provêm:

a) da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos adquiridos através da formação, de

programas e livros didáticos e de conhecimentos provindos da tradição pedagógica e da experiência pessoal. Os saberes profissionais dos professores não são unificados em torno de uma disciplina, uma tecnologia ou uma teoria de ensino, logo, são amplos e diversificados;

b) os saberes do professor são também personificados. Neles está envolvida a personalidade, o modo de ser do professor. Na atividade docente, como em toda atividade de interação humana, o professor se apóia, basicamente, nos seus recursos pessoais, na sua experiência e, às vezes, nos seus colegas de trabalho, para desempenhar suas atividades.

c) esses saberes trazem consigo marcas do humano. Como o objeto de trabalho do professor é o ser humano, este trabalho traz conseqüências para a prática profissional do professor, implicando considerar aspectos tais como: a individualidade, a sensibilidade e o discernimento, no trato com o seu alunado. Aliado a essas características incluímos o componente ético e emocional, que se volta para engendrar suas próprias crenças, assim como os valores, na sua maneira de ensinar.

Em resumo, realçamos que há necessidade de que a formação de professores seja baseada numa sólida preparação de conhecimentos teóricos, articulada à prática, de modo a contemplar o caráter de certa instabilidade, incertezas, dos complexos contextos envolvendo uma dimensão ética, em que o próprio educador se educa. No geral, o que defendemos é que tratar dos saberes constitutivos da profissão docente requer, ao lado de outros atributos, considerar aspectos como consciência, compreensão e conhecimento, os quais constituem-se numa forma de integrar a formação da profissionalidade e o desenvolvimento da identidade profissional docente, objeto desta pesquisa.

2.6 A prática pedagógica como elemento de formação

A prática pedagógica tem sido amplamente discutida nos discursos educacionais, despertando muito interesse devido a sua complexidade, conforme revelam autores de autores como: Nóvoa, (1995); Vásquez (1997); Perrenoud (2002); Tardif (2002); Berehns (2005), entre outros.

Considerando nosso objeto de estudo, optamos por refletir sobre essa prática a partir de dois enfoques: o primeiro relacionado às concepções de prática docente, focalizando os paradigmas da prática. Os teóricos que nortearam essa discussão foram Berehns (2005) e Vásquez (1997). Na seqüência, abordamos sobre a prática pedagógica como lócus de produção de saberes. Nesse enfoque utilizamos como apoio as idéias dos seguintes teóricos: Nóvoa (1992, 1995); Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif (2002) e outros.

Na verdade, como percebemos, há várias formas de se conceber o fenômeno educativo, pois por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional, onde estão presentes as dimensões técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim da aceitação de suas múltiplas relações.

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos, por isso, devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente. Dessa forma, de acordo com determinada teoria / proposta ou abordagem do processo de ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional.

Um dos grandes problemas que avultam neste século é o fato de os homens terem acordado para a importância da educação como necessidade vital para se agir em plenitude como pessoa e cidadão engajado em sociedade. Portanto, falar em educação implica descrever os paradigmas que caracterizam o século XX e o século XXI.

O século XX próximo passado, manteve-se fortemente influenciado pelo paradigma do século XIX, isto é, o paradigma newtoniano-cartesiano, que separa mente e matéria e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados. Sua função é orientar o saber e a ação propriamente pela razão e experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração. Com essa influência, o século XX caracterizou-se por uma sociedade de produção em massa alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano, sendo que a ciência impregnou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista.

Segundo Moraes (1997), esse pensamento reducionista submete a escola a um controle rígido, com um sistema autoritário e dogmático. A fragmentação do ensino vai-se acentuando à medida que o aluno atinge níveis superiores. A separação impregna a educação. Isto posto, consideramos que a frieza da racionalidade passou a ser questionada por alguns educadores, como é caso dos físicos Capra e Prigogine, que se preocupam com o futuro das gerações. Para Prigogine, citado por Capra (1996, p. 125),

Uma mudança fundamental na visão proposta pela teoria das estruturas dissipativas mostra que, em sistemas vivos, que operam afastados do equilíbrio, os processos irreversíveis desempenham um papel construtivo e indispensável. A reversibilidade é o mecanismo que produz ordem a partir do caos.

Os fatores apontados acima levam a perceber que havia uma crise de paradigma. Os avanços advindos da microeletrônica são inegáveis, pois impulsionam a computação, as telecomunicações, a robótica e as redes eletrônicas, porém esses avanços não trouxeram plenitude ao homem, ao contrário, vieram desafiá-lo e angustiá-lo, levando-o à competitividade exarcebada, a um pensamento isolado e fragmentado, impedindo-o de ver o todo e retirando-lhe a responsabilidade dos atos isolados dos homens perante a sociedade.

Quanto a esses fatores apontados por Prigogine, no que se refere à educação, representam uma crise de dimensões incalculáveis, que provém de um paradigma que permitiu a separação, a divisão, a fragmentação do ensino, o que implica dizer que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores numa sociedade de produção em massa leva à reprodução do conhecimento.

Dentro desse contexto de crise, a prática pedagógica a rigor, tem operado sob a ótica da reprodução do conhecimento. Nesta concepção, a autora apresenta três paradigmas: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. No paradigma tradicional, a escola é o lugar por excelência em que se realiza a educação, sendo o compromisso social da escola a reprodução da cultura. O professor apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado. O aluno caracteriza-se como ser receptivo e passivo.

Já o paradigma escolanovista foi introduzido no Brasil em 1930, num momento histórico de bastante efervescência de idéias, aspirações políticas, culturais e econômicas. Esse paradigma apresenta-se como um movimento de

reação ao paradigma tradicional, sendo que a escola deve enfatizar o ensino centrado no aluno. Com uma forte influência da psicologia e da biologia, a Escola Nova buscava o auto-desenvolvimento e a realização pessoal do aluno. O professor dessa tendência passa a ser um facilitador da aprendizagem e deve auxiliar o desenvolvimento livre espontâneo do aluno.

O advento da revolução industrial exige do ensino uma abordagem técnica, ênfase contínua na reprodução do conhecimento. Assim, a tendência tecnicista fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência, da eficácia e da produtividade.

A escola, na abordagem tecnicista, tem o papel fundamental de treinar os alunos, funcionando como modeladora do comportamento humano. O "professor" tecnicista caracteriza sua prática pedagógica pela transmissão e reprodução do conhecimento, passando a aplicar a técnica pela técnica, em busca da performance.

A partir da revolução industrial, vive-se uma grande movimentação marcada por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais. O avanço e o uso das tecnologias da informação e das comunicações repercutem na forma de convivência social, na organização do trabalho, na formação profissional.

Há um novo paradigma que se caracteriza por uma nova racionalidade, mais concreta. A ciência e os conhecimentos científicos passa a ser considerado como hipóteses, pois estão em constante renovação. O saber não tem uma consistência real, e os conhecimentos cruzam-se. São novos paradigmas delineando uma nova realidade. Esse contexto de mudança de paradigma na ciência ensejou novas abordagens na educação. Percebe-se a necessidade de ultrapassar o pensamento newtoniano - cartesiano que visava à reprodução do conhecimento, levando à necessidade de repensar as práticas pedagógicas.

O paradigma inovador na ciência apresenta uma nova visão da realidade. De acordo com Capra (1996, p. 36) "o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holístico, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas". Assim, apresenta-se um novo desafio para cientistas e intelectuais, no sentido da retomada do todo, contaminando a educação e instigando os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere o modelo tecnicista.

Assim, temos a convicção de que para se concretizar uma prática pedagógica compatível com as mudanças nos paradigmas da ciência, o paradigma

emergente, segundo Behrens (2005), é necessária a presença de uma aliança formando uma teia: a visão sistêmica ou holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa, que traz consigo a concepção de prática caracterizada como produção do conhecimento. Nessa abordagem holística, uma das metas é superar o paradigma da fragmentação, buscando caminhos que recuperem os valores perdidos na sociedade, utilizando práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimentos e intuição e que estimulem a integração do indivíduo.

Na abordagem progressista, o Brasil tem como precursor Paulo Freire, na proposta pedagógica promulgada em seus livros *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, nos quais o autor descreve o homem como sujeito da educação, apresentando-o como homem concreto.

Dentro desse paradigma, “o professor engaja-se com o aluno no ato de conhecer e lidera o processo pela competência” (Behrens, 2005, p. 81). Nessa abordagem, a educação leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história. O professor é um sujeito capaz de inovar e de produzir conhecimento, com função de mediador, articulador crítico do processo pedagógico, instigando o aluno a “aprender a aprender”.

No que concerne à prática pedagógica, Vásquez (1977) a concebe a partir de diferentes níveis de comportamento de acordo com os atores envolvidos nela. Esse comportamento tanto pode limitar-se àquele que apresenta características dos esquemas comuns à vida cotidiana e correspondem à práxis repetitiva, como pressupõe um grau maior de consciência que se expressaria numa práxis criadora. Para ele, a práxis configura-se como

Uma atividade teórica-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis a um elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – que lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (VÁSQUEZ, 1977, p. 214).

Das concepções de prática pedagógica apresentadas, optamos pela que objetiva romper com o paradigma da fragmentação, em que o professor seja capaz de criar, instigando o aluno a aprender a aprender. Entretanto, não podemos esquecer que a prática como reprodução de conhecimento Beherns (2005) e a práxis repetitiva Vásquez (1997) ainda estão bastante presentes no contexto educacional brasileiro. Contudo, não podem ser cristalizadas. Ensejamos, neste contexto que haja uma prática pedagógica como lócus de formação de produção de saberes.

2.6.1 O lugar da prática como elemento de formação

Pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente como elemento de formação profissional. Quando falamos em formação pela prática, estamos assumindo a mudança de um paradigma sobre conhecimento científico, sobre ciência e mesmo sobre educação. O deslocamento das pesquisas para uma epistemologia da prática significa, de certa forma, uma ruptura com a produção científica centrada exclusivamente na racionalidade técnica. A esse respeito, Tardif (2002, p. 10) propõe uma definição para a epistemologia da prática profissional. O estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Dessa forma, valorizar a prática como um elemento formador não significa, em nenhum momento, um desprezo pela teoria, ou seja, não se trata de considerar a prática como um elemento desprovido da teoria. Ao contrário, não se constrói uma prática profissional, nesse caso, a prática pedagógica, sem que haja uma fundamentação teórica explícita ou não, visto que a ação pedagógica não pode ocorrer pelo espontaneísmo, o que inclusive impõe, como necessidade primordial o exercício da reflexão na condição de elementos propulsor dessa formulação teórica.

Tendo em vista a centralidade que a prática pedagógica assume no processo de construção da identidade do professor, é importante pensar em uma possibilidade de configurar a prática pedagógica. Buscamos em Schön tal contribuição:

[...] uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais (...) uma 'prática' é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento. (2000, p. 36).

A importância de refletir sobre o que se faz enquanto o fazemos contribui em grande parte para uma prática mais comprometida e situada frente aos desafios do processo educacional. Além disso, o “[...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (Schön, 2000, p. 32). Professor que têm consciência dessa necessidade, isto é, a reflexão no processo-aprendizagem tem na sua formação continuada o espaço para o exercício da reflexão-ação-reflexão. Quando abordamos aspectos relacionados à formação continuada de professores, de uma certa forma, priorizamos, um enfoque sobre a prática pedagógica.

A dinâmica ação-reflexão-ação visa a superar teorias prescritivas em relação à prática, para que o professor se torne capaz de aprender. Assim é que Gómez (1992, p. 110) corrobora essa idéia quando faz a seguinte afirmação:

O profissional competente actua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo através do diálogo que estabelece com essa realidade... devendo aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisas, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional.

Na concepção de Gómez, a teoria pode ser construída a partir da prática e, dentro desse movimento, dar ao trabalho dos professores um caráter investigatório, em que eles possam se tornam sujeitos de seu fazer pedagógico.

Abordar a reflexão no entorno da prática pedagógica, supõe a necessidade de tecer comentários sobre o processo triplo que caracteriza o movimento da reflexão em Schön: *reflexão na ação, reflexão-sobre-ação e sobre-a-reflexão-na – ação*. Esses movimentos constituem-se por processos distintos, mas se completam, proporcionando ao professor a reflexão e a ação, por meio da qual ele pode

compreender e transformar sua prática pedagógica. A propósito, o referido autor realça:

Parte vida e vivificante do projeto educativo da escola, é antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores (...) [a] formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação. (SCHÖN, 2000, p. 16).

Esse processo renovador e autoformativo compreende, em um sentido mais amplo, a possibilidade de uma competência autônoma, portanto é possível concluir que a importância da formação continuada no aspecto da prática pedagógica docente contribui na construção da identidade profissional do professor, reforçando a idéia de que a identidade se constrói através desse movimento de renovação e autoformação.

A ação reflexiva tem, pois, como ponto de partida a reflexão individual, mas acaba por desencadear uma necessidade coletiva, evidenciando o caráter coletivo da formação de professores. Esse processo pode começar pelo sujeito, mas acaba por expandir-se para o grupo. Quem se dispõe a entender melhor sua prática pedagógica dificilmente não será sensibilizado pela ação reflexiva, pois a formação é um ato de relações, mas não cabe a ninguém, se não ao próprio sujeito, constituir-se um ser autônomo, seja no que concerne à construção de sua identidade profissional, seja no que se refere a sua prática pedagógica, na interface com a construção dos saberes docentes.

2.6.2 A prática pedagógica e a produção de saberes docentes: uma interface necessária

A formação docente encontra-se diretamente ligada à vida política, social e econômica da sociedade moderna, na qual e para a qual existe a educação como processo de mutação. Nesse contexto, a formação docente exige a compreensão das condições objetivas de trabalho e das demais relações decorrentes do processo

de ensino-aprendizagem, em permanente processo de construção do saber docente e dos aspectos imbricados na prática pedagógica, realçando, assim, a necessidade de articulação da formação inicial com formação continuada, mediadas pela prática pedagógica.

Assim compreendido, refletir sobre a produção de saberes no contexto da prática requer refletir também acerca da formação de professores. Sabemos que a formação é um processo e, como tal, prolonga-se com o exercício da atividade profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes todos a um tempo, durante as experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional. É nesse processo dinâmico de construção e reconstrução, no exercício da prática, que os professores vão adquirindo novos conhecimentos e saberes, dentre os quais estão os saberes experienciais como mencionados em item anterior desta dissertação. Mesmo assim, reforçamos a concepção do autor em referência aos saberes experienciais:

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática, eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se entregam a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua prática em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 48)

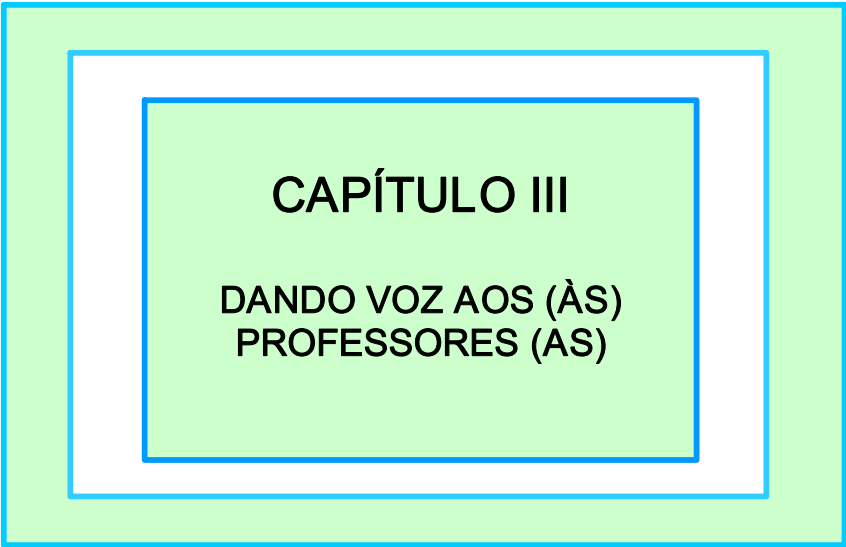
Nesse contexto, como percebemos, as reflexões sobre prática pedagógica estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles é a reflexão sobre os saberes adquiridos nas práticas, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes experienciais. Para Pimenta (1999, p. 19), “[...] mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo para construção da identidade profissional docente”. Diante do exposto, torna-se relevante a reflexão sobre esses saberes para reforçar a discussão em torno de nosso objeto de estudo, porém, ressaltamos que não são apenas esses saberes os necessários para a construção da identidade profissional docente. A construção da identidade carece do contributo de outros saberes, incluindo aqueles advindos das instituições formadoras.

Ressaltamos, portanto, que não se trata de supervalorizar os saberes institucionalizados, porém de reconhecer que a formação é um processo dialético que a pauta na interação entre o indivíduo e “o coletivo necessário”. Nesse processo interativo, percebemos o quanto o cotidiano das práticas pedagógicas constitui-se como elemento indispensável para a formação docente. Dessa forma, é necessário o reconhecimento da cultura da ação docente, principalmente aquela que aponta para os saberes e experiências.

A propósito dessas considerações, Tardif ainda alerta que os saberes experiências são temporais, dinâmicas e evolutivas. Eles que se transformam ao longo da carreira docente, no decorrer de uma história de vida profissional e pessoal, implicando na necessidade de socialização e de aprendizagem da profissão. Reside nesses aspectos a importância desses saberes para a construção de uma prática reflexiva e de um trabalho docente consolidado nas situações decorrentes da sala de aula.

Parece consensual, portanto, que a prática pedagógica desencadeia uma série de situações, às vezes recheadas de incertezas e complexidades, oportunidade em que o professor precisa estar atento a essas situações, e, de posse de seu cabedal de conhecimentos, saber lidar com tais situações, demonstrando a capacidade pessoal e intelectual para enfrentá-las e ser bem sucedido.

Na verdade, a compreensão que emerge é que, diante dessas discussões, consideramos que a prática pedagógica é um importante elemento para a formação docente, pois serve de base para a produção de diversos saberes, dentre eles, os saberes experienciais, que permitem ao professor uma melhor compreensão de seu trabalho cotidiano.



CAPÍTULO III

**DANDO VOZ AOS (ÀS)
PROFESSORES (AS)**

CAPÍTULO III

DANDO VOZ AOS (ÀS) PROFESSORES (AS)

3.1 Considerações introdutórias

A prática profissional docente constitui um elemento muito importante e privilegiado enquanto fonte de formação e lócus de aprendizagem. Nesse contexto, o professor desenvolve a sua prática em um meio social repleto de complexidade e desafios no qual se inter cruzam vários elementos. Tendo em vista uma complexidade da prática pedagógica, os professores constroem e reconstróem suas ações para atender a exigências e de um saber-fazer necessidades marcado de incertezas, que variam de acordo com cada situação.

Assim, como temos evidenciado no decorrer desta pesquisa, e pela configuração da investigação, o nosso propósito principal voltou-se para investigar de que forma se constrói a identidade do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica.

As categorias deste estudo, foram criadas a partir dos elementos mais recorrentes, que surgiram a partir da utilização dos instrumentos de coleta de dados: entrevistas autobiográficas e memoriais, utilizados no percurso desta pesquisa. Essa etapa foi configurada através das análises de narrativas de pequenos trechos contidos no interior das narrativas dos sujeitos da pesquisa escolhidos, viabilizando e assegurando certo nível de organização dos trechos selecionados.

A partir do delineamento categorial, fomos então procurar nas falas dos nossos interlocutores aspectos que nos permitiram, de forma mais específica, identificar como ocorre a construção da identidade profissional do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica. É, pois, com essa intenção que descrevemos e analisamos agora os achados da pesquisa.

3.2 CATEGORIA 01 – História do Professor de Língua Materna

Nas diferentes reflexões feitas ao longo desta pesquisa, constatamos a necessidade de revisitar a trajetória acadêmica dos nossos interlocutores, pois, como sabemos, a construção da identidade profissional passa pela história de vida particulares de cada um. Dessa forma, a seguir são apresentados elementos esclarecedores sobre os motivos para o ingresso na vida acadêmica, bem como acerca os modos de ser professor.

3.2.1 Sub-categoria 01: Por que ser professor de Língua Materna

Nesta subcategoria, nossos interlocutores relatam como ingressaram no magistério e quais os motivos desta escolha. Buscamos compreender, por meio das histórias de vida e das entrevistas autobiográficas, a trajetória que cada um percorreu, desde sua entrada na carreira docente, abordando os aspectos mais relevantes nessa trajetória. Nesse entorno, alguns professores deram especial realce, ao rememorem caminhos de profissão e experiência docente, à importância de modelos-professores que lhes serviram de inspiração. Referindo-se, portanto, às marcas dessa trajetória destacam:

Geane: - Bem, eu já fazia o curso de Comunicação Social e queria melhorar minha competência lingüística e sempre apostei no Português, sempre fui boa aluna, nesta área, tinha afinidade com a disciplina, e à medida que eu fui fazendo o curso, fui me envolvendo mais, gostava do que estava fazendo. Apareceu o concurso pra professor do Estado, foi o meu primeiro emprego e único até hoje na Língua Portuguesa, enquanto professora de Português, Redação e Literatura. Agora, eu tenho uma quedinha por Literatura.

Lucy: - O tempo foi passando e, ao chegar no último ano do Ensino Médio, ganhei de um tio uma coleção de livros de Língua Portuguesa (pois ele sabia do meu gosto pela leitura) e não deu outra, praticamente devorei-os e, na época do vestibular, optei por uma área que me identificava mais e apesar da relutância, ingressei na licenciatura. Mesmo depois de estar cursando, ainda tentei fazer outros vestibulares, enveredar por outro caminho, mas decidi mesmo levar meu curso adiante “com unhas e dentes”.

Eva: - Na realidade, fiz o curso de Letras não pensando no magistério, mas com o intento de aperfeiçoar-me no trabalho, pois naquela época trabalhava redigindo.

Dilma: - Desde criança, inspirada por minha mãe, que é professora, apaixonei-me pela profissão. Essa paixão, como os fortes ventos, levaram-me a escolher a profissão. Achei-a digna e busquei o conhecimento para alcançar o meu objetivo. Eu gosto e sempre gostei de fazer leitura, principalmente literatura.

Liane: - Desde criança quando me perguntava o que eu queria ser quando crescer, eu sempre dizia que queria ser professora e fui levando isso adiante e o primeiro contato a gente tem quando criança é com professor fora de casa, eu gostava muito, era muito apegada com os professores e dizia que queria ser professora e fui me apegando a isso. Escolhi letras porque minhas melhores notas eram Língua Portuguesa.

Edvan: - Minha história começa precisamente no dia 06 de março de 1964. Era uma segunda – feira e eu me dirigia ao Anexo São Francisco de Assis, localizado na praça São Benedito, Centro. Iniciava ali o contato com as letras, ou seja, o período de alfabetização. Algum tempo depois, precisei mudar de escola. Ali não havia o famoso preparatório para o Estadual Álvaro Ferreira. Lá cursei até a 2ª série do 2º grau. Por ironia do próprio destino, voltei a primeira escola: o Anexo São Francisco de Assis. Lá terminei o 2º grau. Fiz vestibular para a área médica e não obtive classificação. Pensei em desistir, mas um grande mestre de nome José Maria Vasconcelos acabou por incentivar-me a fazer Letras. No segundo vestibular, fui bem classificado, pois fiquei no 4º lugar geral. Isso me impulsionou a fazer concurso no Estado, onde ingressei em 1978 como professor de Estudos Sociais. Sequenciei meu estudos, mas um casamento meio precoce me afastou da universidade. Isso gerou algumas reprovações por desistência de período. No entanto, uma mudança de lei no MEC me fez voltar à sala de aula e concluir o curso em 1994.

[..] comecei ministrando aulas de História, depois do vestibular para letras, substitui a História pelo Português.

Cleane: - Por gostar muito de gramática, sempre trabalhei com produção de festa. Eu fui secretária durante muitos anos e isso me incentivou por conta da necessidade de aprender gramática, por gostar muito de gramática.

César: - Desde criança, quando me perguntaram o que eu queria ser a resposta era: professor. Assim, cresci. Nos anos de 1970, mais precisamente 06 de março 1976 – há trinta anos, portanto, começava uma peregrinação rumo ao futuro profissional.

Na verdade ingressei como professor de inglês. Depois mudei para o português, por que simplesmente tenha medo de o inglês sair de moda, como agora, quando a língua concorre como espanhol.

Karol: - Minha motivação para o ingresso no magistério foi a paixão pelo ensino de Língua Portuguesa. [...] Meu desempenho como aluna no Ensino Fundamental e Médio e pelo fato de gostar de ensinar.

Fátima: - Em princípio, diziam-me que era preciso fazer Pedagógico para mais facilmente arrumar emprego. “Era um curso que abre portas”, dizia minha mãe. E assim eu me envolvi com a atividade docente. Comecei por ser estimulada, mas continuei por me sentir motivada. Durante o curso pedagógico, comecei a gostar das atividades e tive professores que eram verdadeiros modelos de compromisso, engajamento e sabedoria. Isso fazia me sentir-me mais feliz no que escolhi.

Na fala de Geane, percebemos que nossa interlocutora tem outras formações acadêmicas além de curso de Letras, porém sua iniciação na carreira docente deve-se ao fato de querer melhorar a sua competência lingüística, apesar de ter afinidade com a língua. Relata também que, à medida que foi adentrando o curso, foi criando um entusiasmo pela profissão de professor. Segundo Haguette (1991), o profissionalismo é o oposto da vocação, pois estabelece o anonimato, o universalismo, a neutralidade diante da lei da burocracia. A partir dessa definição, percebemos, na fala de Geane, que ela se enquadra na visão desse autor, pois o ingresso na carreira não se deu por vocação. O profissionalismo nas relações de trabalho nasce espontaneamente, portanto, como ela mesma afirma a entrada na carreira docente foi se delineando com o passar do tempo.

Nas análises empreendidas sobre as narrativas de Lucy, podemos perceber que seu encontro com o magistério, principalmente, com o curso de Letras ocorreu por causa de seu gosto pela leitura, optando por uma área com a qual se identificava mais, apesar da relutância. Relata também que, mesmo durante a trajetória acadêmica, ainda tentou fazer outros cursos, mas decidiu terminar Letras. Assim como Geane, podemos perceber que o ingresso de Lucy na carreira docente não foi por decisão de ordem subjetiva, isto é, vocacional e sim por outros fatores de ordem material ou estritamente profissional. O problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente deve-se prender às vocações individuais, na medida em que “ser professor” se constrói na ação de ensinar, de estudar, na ação de desenvolver-se profissionalmente, fato que deve ser encarado numa perspectiva científica, dentre outros olhares.

Nas narrativas de Eva, podemos inferir que escolheu o curso de Letras para suprir uma necessidade profissional, pois trabalhava como revisora de textos. Relata que entrou no magistério por necessidade de aumentar o seu conhecimento pelos estudos gramaticais. Eva demonstra que o ingresso no magistério se deu por razões de ordem estritamente profissionais. A esse respeito, segundo Enguita (1991), há vários critérios que entram no metier da profissão docente: competência, licença e vocação que revele para ser professor, logo diz respeito à dedicação e abnegação, mas diz respeito também à questão dos saberes e do compromisso com o ensino e aprendizagem.

Os relatos de Dilma nos mostram que a sua escolha pela profissão docente deve-se ao fato de sua mãe pertencer também à docência. Segundo ela, desde criança, já era apaixonada pela profissão e optou pelo curso de Letras porque gosta bastante de ler. Entrou para o magistério, principal vocação, e optou pelo curso de Letras porque suas melhores notas eram em Língua Portuguesa. Os relatos indicaram a opção pela docência, ocorreu por vocação. Outro motivo concorreu para o seu ingresso no magistério, o fato de sua mãe ser professora. Os relatos de Dilma convergem para o que afirma Pêcheux (1995), que é ainda na infância ou na adolescência que o sujeito constrói imagens de professor, que se instala em seu subconsciente, as quais escapam ao domínio consciente do professor e se mostram em seu pensar e em seu fazer docente. Entendemos, portanto, que o discurso e a prática do professor não nascem nele, mas são resultados de uma construção contínua ao longo de sua vida.

Os depoimentos de Liane mostram que, desde de criança, queria ser professora, afirmando que gostava bastante do contato com seus mestres. Outro motivo de sua entrada na carreira docente foi o seu bom desempenho na área da Língua portuguesa. É visível em seus relatos que entrou na carreira docente por vocação. De certa forma, essas escolhas e decisões levam, comparativamente, ao pensamento de Pêcheux (1995), ao afirmar que é ainda na infância que o sujeito começa a construir imagens de professor, conforme depoimento do mesmo.

Os depoimentos de Edvan apontam que seu envolvimento com carreira docente não por vocação, mas pelo fato de ter sido reprovado para a área médica, e, logo após essa reprovação, recebeu o estímulo de “um grande mestre”, segundo ele. Entrou no magistério como professor de Estudos Sociais, porém um casamento precoce o afastou durante muitos anos da vida acadêmica, só voltou para o magistério 14 anos depois. Durante este período, ministrou aulas de História, e só depois é que foi para a área de Língua Portuguesa.

Edvan, a exemplo de Liane, também entrou na docência pautado nas imagens de modelos-professores que inspiraram a sua entrada na profissão. Segundo Coracini (2002), a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola. Dessa forma, as imagens que faz de si e de sua profissão estão associadas aos sentidos que produz sobre sua vida, sobre suas experiências, as quais irrompem em seu discurso. Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera importante à criação de redes de auto-formação participada,

que permitam compreender a globalização do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

Assim como Eva, Cleane relata que entrou no curso de Letras não por opção, mas por questão material, pois era secretária e queria aumentar a sua competência lingüística. Merece destaque que, assim, como ela, outros professores pesquisados entram na docência por questões de ordem estritamente profissional. Segundo Gonçalves (1995), a opção pela carreira está associada a questão vocação, uma vez que alguns enveredaram pela carreira docente por “gosto” e para a satisfação de seus egos, enquanto outros, ingressam na carreira docente em face da escassez de oportunidades mercado de trabalho.

Os depoimentos de César dão conta de ele que foi bancário durante muito tempo, mas nunca deixou a docência. Para ele, o professor deve ser aquele profissional bastante experiente, comprometido com o que faz. É visível, em seus relatos, que a reflexão cotidiana sobre as ações da sala de aula possibilitam ao professor mediar/resolver situações complexas para as quais deve ter respostas, adequadas e/ou criativas sendo que e, nesse processo dialético, é necessário que o docente esteja preparado para lidar com tais situações, pois a ação docente é carregada de incertezas e demandam a mobilização de saberes plurais. Esses saberes provêm da história de vida, da cultura, dos conhecimentos disciplinares da tradição pedagógica e da experiência pessoal, como refere Tardif (2002.)

Nas declarações de Karol, percebemos que encontro com o magistério resultou de vocação, e opção pelo curso de Letras por ter afinidade com a língua desde sua iniciação educacional. Reafirmando o que se vê nos relatos da grande maioria dos nossos interlocutores, nossa interlocutora demonstra ter gosto pela profissão. Nesse contexto, percebemos que Karol confirma a necessidade que se tem de encarar a docência não por “vocação” mas a partir de uma perspectiva científica.

Na fala de Fátima, a opção pelo magistério se deu por influência da mãe. Primeiro fez o pedagógico, antigo normal, depois prestou o vestibular para Letras, devido à sua paixão por gramática. Relata que a entrada na docência deu-se por motivos profissionais e pessoais. Fátima revela que a formação docente não se prendeu apenas a motivos de caráter pessoal, pois como se sabe a docência precisa não apenas de vocação. No contexto da sociedade globalizada, a profissão

professor exige certas características, isto é, um conjunto de saberes e uma reflexão crítica sobre a própria prática.

Contreras (2002, p. 55-56), a propósito, apóia-se em Skopp para descreve ou pontuar algumas notas que caracterizam uma profissão: um saber sistemático e global (o saber profissional); poder sobre o cliente (a disposição deste de acatar suas decisões); atitude de serviço diante de seus clientes; autonomia ou controle profissional independente; prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status; subcultural profissional especial.

Portanto, podemos concluir que alguns dos nossos parceiros enveredaram para a docência não por aptidão, mas por diversos fatores de ordem material ou circunstancial. Já outro grupo relatou que entrou na docência por *“gostar da profissão” ou pelo “prazer” pelo “ensino”*. Entendemos que essas duas situações são facilmente previsíveis, uma vez que a questão da vocação não é linear, nem a profissão docente prende-se apenas às razões subjetivas, na medida em que a compreensão de ser professor(a) se constrói numa perspectiva científica.

Na seqüência, apresentamos os relatos dos nossos interlocutores referentes à 2ª sub-categoria: “resignificando os modos de ser professor”.

3.2.2 Sub-categoria 02: Ressignificando os Modos de Ser Professor

Nessa sub-categoria, procuramos conhecer como os nossos interlocutores ressignificam os modos de ser professor. Compreendemos a formação docente como um processo “continuum” (Gómez, 1992). Nesse sentido, o processo de aprender a ensinar, no entendimento proposto por essa abordagem, se prolonga durante todo a carreira do professor.

Esse enfoque formativo desloca a referência de formação do paradigma da racionalidade técnica para uma racionalidade prática, em que se privilegiam modalidades formativas estreitamente articuladas com o contexto do trabalho, fazendo ressurgir novos saberes profissionais de uma atividade reflexiva.

Perrenoud (1993) defende a construção de práticas formativas que privilegiam o desenvolvimento profissional para atuar em contexto de incertezas e

mudanças. Ainda para o mesmo autor, é necessário que o professor, nessa perspectiva, seja capaz de

Resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais de uma atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade. (PERRENOUD 1993, p-184).

Nesse paradigma, ressaltamos a necessidade de entender os processos formativos envolvidos na construção identitária do professor, além do aprendizado desenvolvido na vivência da profissão, pois tornar-se professor revela a união desses dois elementos. Assim, é visível, nos relatos a seguir, que grande parte de nossos parceiros considera a “experiência” como um aspecto bastante importante para consolidar a identificação profissional com a docência.

Além desse fator, as falas, dos interlocutores revelam vários outros elementos importantes para ressignificar a docência. A reflexividade crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabilizam a constante reformulação da identidade do professor como profissional e como indivíduo. Esse processo está permeado por algumas tendências contemporâneas na formação de professores, as quais consideram que a concepção de ser professor passa pela compreensão do professor como indivíduo e como profissional. Feitas essas considerações, passaremos a tratar dos processos formativos.

Fátima: - Acho... a experiência vai fazendo você crescer, todo dia você assim, se você não cresce, não está cada dia um profissional melhor não adianta está atuando, você tem que estar se tomando cada dia que passam você tem que está se tornando uma pessoa melhor um profissional melhor, então o dia-a-dia essa experiência que está vivenciando os alunos que vão passando por você que vão ensinando muita coisa a você, tem resultado no profissional que sou hoje.

Edvan: - Ser professor é... foi dito por alguns, ser sacerdote e isso você adquire com o tempo, você a cada ano tem público diferente, vive situações diferentes e esse dinamismo vai fazendo com que você se construa, se auto critique se auto avalie, mude quando for necessário e é permaneça com aquele seu ponto de vista, firmando e criando ao longo do tempo que é basicamente e sua experiência.

Cleane: - Há através mesmo do dia-a-dia, das experiências do conhecimento que a gente vai adquirindo com o passar dos anos se aperfeiçoando e estudando, lendo, é lendo com os próprios alunos, como já disse.

César: - No início foi necessidade de emprego. Algum tempo depois me tornei bancário, mas nunca me afastei do magistério. Até que, a partir de 1995, abracei

integralmente o ofício [...] Durante as minhas aulas gosto de interagir com meus alunos. Apesar de experiência que tenho, revejo a minha atuação diariamente.

Eva: - Na verdade, no início, eu senti muito porque sempre quando você faz o magistério, as vezes você não tem o estágio e acredito eu que não tenho tudo um estágio que me favorecesse a ser o que eu possa dizer que seja hoje, né. Então, depois de decorrer dos meus estudos, é que eu peguei realmente uma prática, assim porque eu fiz um estágio, vamos dizer que estágio bem favorável mesmo e eu aproveitei muito né. Uma escola que me ensinou muito, então eu aprendi muito nesses 2 anos que fiz esse estágio nesta instituição. E hoje eu peguei muito coisa dos ensinamentos de lá e... cheguei à conclusão que eu fiz o estágio que eu sempre quis. Era um estágio remunerado, é por isso que hoje acredito eu, mais é lógico como a gente diz que não só o professor mais todo o profissional, todos, têm que fazer uma auto-avaliação pra saber onde é que ele deve melhorar.

Geane: - Eu acho que professor é uma construção, ser professor é uma construção, ninguém é professor bom da noite pro dia, mais como a gente está aprendendo todos os dias, a gente está aprendendo em sala de aula, então à medida que os anos vão passando a gente vai se aperfeiçoando, vai sabendo como dar melhor, isso aqui não dar certo no próximo ano já faz de outro jeito né, e o que dar certo procura aperfeiçoar que eu acho que, nesse processo de construção que a gente vai se construindo, a gente vai aprendendo, vai passando por curso, agente mesmo porque a escola não dá, a gente mesmo tem interesse e vai atrás e vai fazendo com que agente melhore, nessa construção do professor em sala de aula por essa prática em sala de aula.

Liane: - Ah, eu comecei muito tímida, eu tinha medo de ficar na frente dos alunos e isso poderia muito das minhas idéias do que eu pensava o que eu queria colocar em prática, muitas vezes, eu programava uma coisa e, na maioria das vezes, dava outra totalmente diferente, mais é como eu falei essa amizade, essa proximidade com os alunos, fez com que eu fosse perdendo o medo né, dia após dia tendo contato com eles, hoje em dia eu não tenho tanto medo, assim, ainda hoje eu tenho medo de me colocar perante o público mais quando você se aproxima das pessoas, tudo fica mais fácil.

Dilma: - Eu acho que pelo prazer, de pesquisar, de ser professora e pela vontade de fazer com que os alunos buscassem um conhecimento maior, não o conhecimento gramática, mais o conhecimento de mundo de vida, acho que basicamente isso. Tento fazer sempre o melhor, mesclando teoria com prática.

Lucy: - Pelas experiências que te falei antes, pela exigência de cada turma, você aperfeiçoando a partir dos seus erros né, eu falei no início eu cometi erros assim por conta da inexperiência mesmo, faria na metade do curso fiquei feliz da vida por que consegui um estágio, sabe que ia ajudar nas minhas despesas da faculdade, ensino noturno foi assim um desafio, o ano seguinte já comecei diferente né, já pude desenvolver o trabalho que já tinha a minha cara, não ia dar continuidade ao trabalho de outra pessoa, não ia ser medida, porque a outra professora fazia assim e eu não, então assim, cada turma vai ensinando, depois eu passei para o ensino diurno, uma outra realidade né, então acho que cada turma, cada experiência que você tira, positiva ou negativa vai ensinando, vai moldando sua postura.

Karol: - Aprendendo com os erros, repetindo o que deu certo e buscando novos saberes e novas experiências. A aprendizagem na sala de aula me faz crescer muito. Todo dia uma nova situação, desafios constantes.

Nas falas de Fátima, podemos perceber que ela considera importante para a ressignificação de desenvolvimento profissional a interação constante com o aluno, a reflexão sobre esse processo interacional. Tornar-se professor é um processo dialético da pessoa com a realidade da sala de aula. Para Nóvoa (1992, p. 25), “O professor é a pessoa, e uma parte importante é o professor.”

Nos depoimentos de Edvan, ser professor é rever a complexidade da sala de aula, é ser desafiado a agir com criatividade. A esse respeito, Tardif (2002) destaca que os professores possuem saberes relativos à sua prática, ou seja, a prática não é apenas um tabuleiro de conhecimentos, pois a ação docente é marcada por incertezas, situações complexas.

Assim como Fátima, Cleane também enfatiza que um dos elementos necessários à sua profissão é a aprendizagem constante adquirida no cotidiano escolar e na interação com o aluno. Segundo Guarnieri (2000), o professor constrói seu desenvolvimento pessoal e profissional na vivência cotidiana da sala de aula.

Nas falas de Eva, podemos constatar que um estágio ajudou muito no seu desenvolvimento pessoal, porém ressalta a necessidade da auto-avaliação para o crescimento profissional. É notável, nos depoimentos de Eva, que a reflexão permite ao professor compreender e analisar sua ação docente para poder compreender a dinâmica do desenvolvimento profissional, pois, como sabemos, o fazer-pedagógico vai além de meras transmissões de conteúdo, exigindo a mobilização de diversos saberes, principalmente os saberes da formação e os saberes provindos da prática. Tardif (2002)

Nas falas de Geane, podemos perceber a importância da prática como elemento de formação, principalmente no cotidiano da sala de aula. Assim como a maioria dos nossos depoentes, Geane destaca a importância dos processos formativos na construção de sua maneira de ser na profissão. Enfatiza principalmente o cotidiano da sala de aula como *locus* de aprendizagem. Em suas análises, é possível perceber que o professor é portador de conhecimento e que, para aprender a ensinar, é necessário buscar outras formas de conhecimento, além dos conhecimentos acadêmicos de diversos saberes. (GUARNIERI, 2000).

Nas falas de Liane, verificamos, que sua formação inicial foi um choque, um espaço de tensão e de obstáculos para a sua prática. Relata também que às vezes planejava uma “coisa” e, na maioria das vezes, dava outra totalmente diferente. Aqui, podemos perceber o contexto de incertezas que permeia a prática pedagógica

e que, nesse contexto, a experiência do professor, como relatamos acima, é uma importante aliado para a formação docente. Com isso não queremos enfatizar a importância dos saberes da experiência sobre os demais. Liane ressalta ainda que a aproximação e amizade dos alunos fizeram com ela crescesse no desenvolvimento de sua formação docente. Assim para Liane e para a grande maioria dos nossos interlocutores, os processos formativos devem levar em consideração a pluralidade da ação pedagógica, isto é, ensinar não é apenas transmitir conteúdo. O professor deve ser capaz de interagir com seus pares na perspectiva de reconstruir seus conhecimentos, aprendendo, assim, a tornar-se professor de profissão. Portanto, a reflexão sobre a prática significa que a formação docente é um processo contínuo e que experiência é um fator bastante importante nesse processo dinâmico e dialético. (NÓVOA, 1992)

Nas falas de Dilma, percebemos que ressignificar os seus modos de ser professora deu-se pela vontade de que os alunos buscassem o conhecimento, o que a faz sentir-se realmente professora. Encontramos, em sua fala, a importância da interação com alunos, buscando na reflexão se o aluno está realmente aprendendo. Podemos inferir que nossa parceria ultrapassa a visão tecnicista do ensino, na busca de uma prática marcada pela flexibilidade. Dilma não dá importância apenas aos saberes acadêmicos, mas também aos saberes da experiência, produzidos no cotidiano da sala de aula. Enfim, para ela, tornar-se professor resulta de um complexo conjunto de saberes e do aprendizado na vivência da sala de aula. (GUARNIERI, 2000).

Lucy retrata em suas falas que, além da experiência, outros fatores foram acrescentados ao seu modo de ser professor, tais como: um estágio logo na formação inicial, quando foi fazer uma substituição, mas no ano seguinte, já pode dar uma dimensão pessoal a seu trabalho, tendo em cada sala de aula uma experiência nova. Verificamos nos relatos de Lucy, que a sala de aula é um espaço, onde o professor desenvolve os saberes profissionais a partir da situação complexa que envolve o cotidiano escolar. É a partir dessa complexidade do ato de ensinar que o professor vai modificando a sua postura. Segundo Guarnieri (2000), o professor constrói e reconstrói a sua ação profissional na vivência do cotidiano da sala, aprendendo a fazer-se professor no percurso profissional.

Os depoimentos de Karol, retratam que ela aprende na reflexão e com as experiências, vividas no cotidiano escolar. Para ela, cada ato de ensinar é uma nova

situação a enfrentar na sala de aula. Segundo Perrenoud (1993), a complexidade da prática pedagógica exige do professor em repertório de conhecimentos que vai além do conhecimento acadêmico, pois, em cada situação do ato educativo, o professor deve prover uma experiência que vai além das técnicas e transmissão de conhecimento. São situações que requerem do professor uma tomada de decisão. Enfim, tornar-se professor é a união dos saberes institucionalizados mais a vivência da sala de aula.

Nos depoimentos de César, este releva que foi bancário durante muitos tempos, mas nunca deixou a docência e, além disso, relata que ter bastante experiência, não é que o aspecto seja importante para a sua maneira de estar e ser professor. Portanto, concordamos com o Nóvoa (1992) ao afirmar que os professores criam um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica a uma reflexão sobre a experiência pedagógica.

3.3 CATEGORIA 02 – História da Formação do Professor de Língua Materna

3.3.1 Sub-categoria 01: aspectos da formação inicial

Nessa seção, passaremos a descrever aspectos da formação inicial de nossos interlocutores, uma vez que, para entender o processo de construção da identidade profissional do professor de Língua Materna no contexto da prática pedagógica, é necessário compreender como vai se consolidando a trajetória de vida profissional desses docentes, pois, como se sabe, a identidade se constrói baseada no significado da profissão, constrói-se, também, pela representação que cada professor como construtor de sua própria prática, confere à atividade docente. Desse modo, olhar para aspectos formativos, principalmente para a formação inicial, tendo em vista compreender esse fenômeno, é começar a desvendar como os nossos interlocutores construíram (ou constroem) sua identidade profissional docente. Diante do propósito mencionado, reportamo-nos, portanto, aos aspectos da formação inicial, emanados dos dados analisados nessa primeira subcategoria.

Ao analisar os recortes narrativos retirados dos memoriais e das entrevistas dos professores e parceiros do presente estudo, fomos detectando aspectos da singularidade acadêmica de cada um desses professores. Enfrentar o desafio de exercitar um olhar analítico e interpretativo sobre o conjunto de dados que integra esta subcategoria implica ir em busca, seja nesta ou nas demais subcategorias, de subsídios que nos ajudem a melhor compreender nosso objeto de estudo: a construção da identidade profissional docente. Com esta compreensão entendemos ser pertinente analisar os processos de formação inicial de nossos interlocutores. A este respeito, destacam:

Geane: - As experiências positivas na minha formação foi o contato com professores, livros, autores, o conhecimento e o compreender o mundo, um posicionamento crítico dos fatos e textos.

Lucy: - Já estava na metade do curso, e achava que era a hora de começar a trabalhar, além de contar com o fator econômico, pois uma ajuda financeira naquele momento viria a calhar, dando suporte às despesas com textos, trabalhos, etc. Comecei com o Ensino Fundamental menor e foi um desafio inominável... a minha licenciatura, o meu curso não me preparou para aquela situação. E o outro fato que falei anteriormente no início tinha a intenção de ser professora, então eu me senti desafiada a participar da vida daquelas crianças.

Eva: - Na minha graduação para dizer que a minha formação teórica foi muito boa, os professores passaram o conteúdo disciplinar muito bem. Tive um professor que marcou muito minha trajetória acadêmica, Pedro Neto. Quando fui para prática, faltou um pouco de teórica. Tive um estágio que ajudou bem o meu desenvolvimento profissional.

Dilma: - Experiência positiva durante minha graduação foi aproveitar o tempo destinado aos estudos, a motivação para buscar o conhecimento através de atividades desafiadoras, instigantes e interessantes. Eram desenvolvidas tarefas que envolviam diversas etapas (pesquisa, escrita, exposição, oficinas, seminários). Os conhecimentos lingüísticos facilitaram-me a compreensão da Língua como um sistema de estruturas, expandido assim as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica. Com os conhecimentos lingüísticos foi aprimorado a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situação de comunicação oral quanto nas de escrita.

Liane: - [...] Ah, eu comecei muito tímida, eu tinha medo de ficar na frente dos alunos e isso podava muito as minhas idéias daquilo que eu colocar em práticas. [...] A prática pedagógica adquirida nos estágios me deram suporte para o meu aprimoramento pedagógico. Ali começou meu estágio.

Edvan: - Durante a minha vida acadêmica, posso dizer que houve alguns momentos ilustrativos. Primeiro, contato com alguns professores que me influenciaram bastante. Podemos citar: Wagner Sena, Teresinha Nunes, dentre outros. Porém, no tocante a relação teoria versus prática, na minha graduação deixou muito a desejar, apesar de ministrar aulas durante a graduação.

Cleane: - O que mais marcou durante este trajeto foi um estágio de dois realizado em uma escola de Teresina, que venci até a timidez que às vezes atrapalhava, mas hoje me sinto realizada. [...] Quando estudante do curso de graduação, pude realizar vários estágios extra-curriculares e pude aprender com o aperfeiçoamento que sempre quis ter. Sei que hoje posso dizer que estagiei e realmente obtive aprendizagem para desenvolver com êxito a profissão que escolhi.

César: - Na Universidade, tive contato com a “nata” da Língua Portuguesa de então: Teresinha Nunes, Dorinha, José Reis, Vagner Sena e outros expoentes do vernáculo. Era uma honra, para mim, ser aluno de tão marcantes figuras, que tiveram uma importância capital em minha vida acadêmica e pedagógica.

Karol: - Não tenho muitas experiências positivas para relatar no percurso de minha graduação. Lembro-me apenas de alguns bons professores, que me influenciaram, e da prática de ensino, quando ministrei algumas oficinas com alunos do Ensino Médio.

Fátima: - Durante a graduação, eu já trabalhava. Tive a oportunidade de conciliar teoria e prática. Nas aulas, eu “filtrava” as informações, os conselhos dos profissionais e os aplicava. [...] Comecei em uma pequena escola, sem projeção, mas onde eu trabalhava livre e punha em prática o que ouvia. Depois enveredei decisivamente na atividade profissional e logo estava em grandes escolas como o Instituto Dom Barreto e Anglo.

Verificamos na fala de Geane que ela teve uma boa formação inicial, relata que o conhecimento adquirido através de livros, de bons professores, fizeram-na, entender o mundo. Nessa trajetória podemos inferir que, a formação profissional foi uma fase dos amplos aprendizados da profissão. A formação inicial deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. Como retrata Geane, ela contempla bem esse processo formativo inicial. (IMBERNÓN, 2000)

A nossa segunda interlocutora Lucy, releva que, na metade do curso, ingressou na prática pedagógica, porém detectou que a licenciatura ainda não dava suporte para o um bom desempenho profissional docente. Reconhece que neste período, o amor pela carreira docente ainda não tinha “brotado”. Segundo Imbernón (2000), os processos formativos devem dotar o futuro professor de ampla bagagem sólida nos contextos científicos, sócio-cultural, psicopedagógico e pessoal.

Nos depoimentos, Eva, a formação inicial parece ter sido contexto de uma formação teórica muito satisfatória, marca de pelo encontro com bons professores, que deixaram marcas positivas, lições de vida, porém, enfatiza que a relação dicotômica teoria prática deixou lacunas. Segundo Tardif (2002), a ação docente não se resume apenas à transmissão de conteúdo. Os processos formativos deve dotar

o docente de conhecimentos necessários para iniciar sua prática, pois a vivência profissional imediatamente posterior no campo prática exige do futuro profissional habilidades e competências para concretude da ação profissional, assumindo, assim, esquemas, pautas e rotinas da profissão docente.

Na fala de Dilma podemos perceber que houve um bom aproveitamento em relação a todas as atividades desenvolvidas durante o curso de formação inicial. Relata com grande evidência, o seu bom desempenho nos conhecimentos lingüísticos. Nos depoimentos de Dilma, percebemos uma ênfase aos conhecimentos específicos para a sua entrada na carreira docente. Segundo Tardif (2002), a formação deve assegurar um diálogo efetivo com a realidade para que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação sejam integrados à prática e, conseqüentemente, à realidade na qual o docente está inserido.

Verificamos que Liane realça a importância da prática como um elemento fundamental para o desenvolvimento acadêmico. Foi através do exercício da prática que ela venceu a timidez. E ainda ressalta que essa atividade deve acontecer bem antes do término da graduação. Percebemos, então que a prática tem uma grande importância no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Segundo Pimenta (1999), a formação deve ter como ponto de chegada e ponto de partida a prática pedagógica, possibilitando ao futuro profissional o aprender a profissão.

Edvan, em sua fala, admite que houve ausência de conhecimentos pedagógicos relacionados à prática. Ele realça a presença de professores que deixaram marcas bastante positivas, lições sobre forma de ensinar, as quais pretende imitar durante a sua trajetória acadêmica. Na visão de Edvan, a sua formação acadêmica não assegurou um diálogo efetivo com a sua prática pedagógica. Em outras palavras, assim como a maioria de nossos interlocutores, para ele houve um certo distanciamento entre teorias acadêmicas e a realidade na qual os professores atuam.

Nas falas de Cleane, percebemos a relevância da prática de ensino para a sua formação. Retrata que foi durante os estágios que venceu a timidez, pois, como sabemos, as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas, de maneira a permitir os que os alunos interpretam, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empiricamente. (IMBÉRNON, 2000)

Na análise de César, podemos perceber mais uma vez a presença de professores marcantes, que foram imitados e os quais pretende continuara imitar em maneira de ensinar. Retrata o capital de saberes que teve durante sua trajetória acadêmica. Esse nosso depoente revela a importância das imagens de modelos – profissionais para a sua formação profissional, pois as experiências dessas pessoas configuraram um importante componente em seu desenvolvimento profissional.

Karol, em seus depoimentos, relata poucas marcas positivas durante a sua formação inicial. Teve como influência na sua carreira docente imagens de modelos-professores, tidas como lições que pretende levar por toda a prática profissional. Segundo Nóvoa (1992), a profissão docente é um espaço atravessado por processos de formação que vão além da vida intrapessoal.

Nos depoimentos de Fátima percebemos a importância da integração entre teoria e prática. Durante o período acadêmico, “filtrava” as informações dos professores e aplicava-os nas suas práticas. Relata que teve uma formação satisfatória, pois serviu como um período de aquisição de conhecimento, de desenvolvimento e profissional. Como sabemos, a formação do professor não se encerra com o término de determinado curso. Esta é um processo permanente cuja função é questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (IMBERNÓN, 2000).

Enfim, é necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a atualização permanente em função das mudanças que se produzem, e a construir um estilo rigoroso e investigativo, isto é, a formação inicial deve fornecer as bases para se poder construir um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2000).

3.3.2 Sub-categoria 02: A formação continuada e sua contribuição para a prática de ensino

Atualmente, manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são os principais desafios da

sociedade e da profissão docente. Nesse sentido, a graduação é apenas uma das etapas do processo de formação.

A formação continuada tem a ver com a continuidade da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional no contexto de trabalho. Essa concepção de formação esteve ligada historicamente a vários sinônimos, tais como: treinamento (*training*, mas que em português reenvia para a repetição mecânica de uma atividade); de reciclagem (o velho renovado). Hoje, a expressão “formação contínua” envolve, como se verá, concepções inovadoras. No entanto, pode-se afirmar que, também no Brasil, se tem assistido, nas duas últimas décadas, a uma verdadeira revolução nesse campo. Conforme podemos constatar em Nóvoa (1992 p. 13), “existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis”.

Nóvoa (1992, p. 11) apresenta um novo ponto de vista em relação ao paradigma da formação contínua dos professores, caracterizando três eixos como de suma importância para o desenvolvimento dos homens e das organizações “a pessoa e sua experiência, a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos”. Ainda para esse mesmo autor, a formação é entendida como uma intervenção elaborada com os desafios de mudanças das escolas e dos professores. E é nesse processo dialético, isto é, nas trocas nas experiências de aprendizagem, de ação transformadora da prática pedagógica, isto é, na prática reflexiva que concebemos tal formação. A formação não se constrói por acumulação (cursos, conhecimentos) mas sim em um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e a reconstrução permanente da identidade pessoal. É nesse movimento renovação e autoformação que está a importância de formação contínua para a prática de ensino, e, conseqüentemente, para a construção de identidade profissional docente, nosso objeto de estudo.

Diante do exposto, passaremos agora à análise da sub-categoria intitulada a formação continuada e a sua contribuição para a prática. Identificamos, na maioria das falas dos nossos interlocutores, que a escola não investe no processo de formação continuada dos docentes. Não há o entendimento de que a escola é o local privilegiado de formação e produção de saberes. Referindo-se, portanto, às marcas dessa trajetória, os professores destacam:

Geane: - Acho que a escola tem colaborado pouco, pelo mesmo até a experiência que eu tenho, que eu fiquei afastada um pouco da escola e nesse período eu não sei avaliar, mais assim eu não percebo a preocupação da Secretaria de Educação em estar fazendo cursos para o professor, mesmo nesse período pedagógico pra professor nenhum, por que poderia ter tido palestras geral, mais foi só discussão, e a gente ficou fazendo não sei nem o que, cada um conversa as suas coisas, então eu acho que tá faltando a Secretaria de Educação complementar melhor a formação dos professores de português e dos restantes para que os professores melhorem, é claro que não posso dizer que a Secretaria de Educação me permitiu que eu ficasse afastada pra fazer o mestrado que se ela não tivesse permitido eu teria essa sobre-carga e nesse sentido que, a Secretaria de Educação me ajudou muito, a mim, que fui atrás de outra coisa, em outro lugar, mais ela mesmo não promove alguma coisa para os professores que estão lá nesse aspecto, não colaborou, é se eu for atrás, eu tenho que ir falar pro diretor, diretor olha eu vou participar desse curso, então gostaria de faltar esses três dias talvez o diretor permitisse que eu não fosse a aula, mais talvez, se o professor não for atrás a secretaria, oferecer, eu não sei, talvez seja isso.

Lucy: - Aí é um problema sério né, questões da formação, nos trabalhamos em escolas públicas e a escola pública é vinculada ao governo e nos sabemos que as regra, os passos para a área de educação são limitadas os que vem são usados no escola, não na formação continuada da pessoa, se a pessoa quiser ter a sua formação ele tem que bancar, ele tem que pagar, custear e ai é uma coisa que é necessária que acaba vindo em segundo, terceiro ou quarto plano, as dívidas vem em primeiro lugar, os compromissos financeiros vêm em primeiro lugar, a formação profissional ficam em segundo, terceiro, você faz um seminário uma vez por ano, no semestre, participa de um encontro de salão de livros, mais ninguém sai daqui por exemplo pra uma jornada de educação que a inscrição é R\$ 200,00 reais e assim vai pra uma jornada de educação , pra fortaleza, não vai pra uma cidade próxima, São Luis, você não vai pra uma jornada de educação , pra Fortaleza, não vai, por que não tem condição, não está dentro do orçamento, infelizmente nosso salário não existe essa reserva pra essa formação, acho que por isso a disputa é tão acirrada, nas vagas, nas faculdades públicas, é pra um mestrado, por mais que seja oneroso lá dentro mais você não paga o curso, você quer fazer um curso de especialização, outro dia, eu soube eu soube de um curso maravilhoso fiquei assim tentadíssima mais hoje ele não cabe no meu orçamento. É um curso de especialização de língua portuguesa voltado para o professor que ministra a língua portuguesa, pois é um curso pra professores de ensino médio professor de língua no ensino médio, então tenho uma realidade bem diversificada como a gente né, sabe e ai a gente não que não queira ela não tem condições de subsidiar a formação continuada, se o professor quiser se formar, é melhorar o seu currículo, ele tem que fazer por conta, são pais, são mães, são pessoas que lhe ajudam né, nos despesas de casa, outros compromissos, que a formação fica pra, pro quinto plano.

Eva: - A escola não tem contribuído nesse sentido. Os encontros pedagógicos anuais são insuficientes para promoverem uma reciclagem. Não há financiamento para nenhum tipo de especialização. [...] A escola e si, a instituição, que eu me lembre, nenhuma, dos anos que estou aqui não surgiu nenhuma proposta de graduação da área da Língua Portuguesa não. De vez em quando, assim no ano passado o que eles promovem assim quando tem o curso de por exemplo; SALIPI né, aí eles fazem, como não tem pra todos, eles fazem o sorteio né, isso pra uma dos professores da língua portuguesa da área eles dão preferência da área da Língua Portuguesa né, eles fazem um sorteio e aqueles professores que são

sorteados então têm a semana para participar do SALIPI né, inclusive o ano passado eu fui, participei.

Dilma: - Particularmente a escola pública, nenhuma, nós não temos cursos, nós não temos reciclagens, eu não vejo na escola pública, nenhum incentivo, pra melhorar a prática de ensino da língua, do nosso cotidiano, a escola pública nenhuma, nós não temos uma informação de um professor de escola pública que quer melhorar, quer buscar uma unidade para a aula dele, ele tem que fazer sozinho, por que não há uma motivação, não incentivo, nem da escola e em muito menos dos alunos, tem que ter boa vontade de desenvolver o trabalho.

Liane: - Bom, o corpo de profissionais aqui da escola é muito aberto, são muitos receptivos, então a escola realmente dá espaço para o professor desenvolver algum projeto, pra ele buscar, a escola dá espaço pra ele não encontrar obstáculo nenhum, dificuldade nenhuma em relação a isso. O problema maior mesmo é a Secretaria né, ir buscar às vezes ela barra muito, a gente quer desenvolver alguma coisa aqui dentro da escola, mais não tem como é muito difícil e muita burocracia eu acho.

Edvan: - Olha, a escola ela contribui, mais ela é... até de certa forma, muito pálida essa contribuição é muito pálida, poucas são as escolas que oferecem ao profissional a condição de continuísmo, de ampliação e de diversidade, há muito mais, uma visão voltada ao conteudismo e a ocupação total desse profissional, cortando dele as arestas básicas que ele precisa pra poder crescer fora da escola e aplicar esse trabalho adquirido dentro da própria escola, o tempo, o fator primordial e crucial na vida de cada um. [...] - A dificuldade maior para o profissional se colocar no mercado se destacar é justamente esta a falta de material e todo profissional precisa de reciclagem vem a partir da realização de cursos e ele precisa de tempo e do material didático que é sua ara primordial.

César: - A escola tem feito muito, é principalmente através das reuniões convocando os professores, tentando melhorar é... o ensino, o aprendizado na sala de aula, disciplina, em termos de educação, de vivência não só do conteúdo em si, mas também de preparar esses alunos pra vida. Que também é muito relevante ela tem é... tem eventos, às vezes temos encontros pedagógicos, mais assim uma coisa especial ele faz por todos, por todas as áreas, disciplinas, não em especificamente pra Língua Portuguesa. Às vezes faz algumas reuniões com os professores da Língua Portuguesa pra ver o que pode ser melhorado né, o que tá faltando, como proceder com os alunos para melhorar.

Karol: - A escola na qual trabalho não tem investido em nenhuma forma de melhorar a formação continuada de professores. [...] Tenho investido em minha carreira através de compras de livros, pesquisa participação em seminário e atualmente, esta fazendo uma especialização em metodologia aplicada à educação.

Cleane: - [...] Às vezes algumas reuniões com os professores de Língua Portuguesa para ver o que se pode melhorar né, o que está faltando no aprendizado do aluno. Isto é, reunião de desempenho do aluno. A escola não tem promovido cursos de capacitação apenas encontros pedagógicos.

Fátima: - A minha formação continuada, ela é incentivada, ela é colaborada por mim mesmo. A escola ela tem incentivo nos sentimos. Ela incentiva moralmente, porém ela não faz absolutamente nada, pelo menos a respeito financeiro se eu precisasse disponibilizar de um tempo pra fazer mestrado, tenho que abrir mão de

algo, assim tenho que abrir mão do salário, pois a escola não contribuir para isso, ela incentiva, mas não abre mão do financeiro.

Percebemos, na maioria das falas os entrevistados, que a formação continuada é feita através de ações individualizadas, pois eles mesmos são responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse contexto, Imbernón (2000) afirma que a formação continuada do professor deverá acontecer mediante processos em que se verifique o abandono do individualismo, com uma pré-disposição para uma revisão crítica da prática educativa e para a busca de significados das ações, compartilhadas com toda a equipe docente.

Constatamos, nas falas de Edva, César, Eva, Dilma, que a formação contínua têm o sinônimo de reciclagem, podemos, portanto inferir que há o entendimento reducionista do conceito de formação continuada.

Destacamos ainda, que alguns interlocutores concebem formação contínua como o acúmulo de palestras, seminários e cursos de reciclagem. Entretanto, a formação não se constrói através do acúmulo de cursos ou conhecimentos, e sim através de investimentos concretos na profissão docente, motivados pelo interesse de desenvolvimento pessoal e profissional.

Observamos, também, nos depoimentos de nossos interlocutores, que um dos grandes entraves ao investimento na formação contínua é a questão financeira. Um aspecto positivo que se sobressai nas falas de alguns é a necessidade de estar e constante processo de formação, consolidando o desenvolvimento profissional, conforme as falas abaixo.

Fátima: - Eu é que tenho que me virar, faço cursos me envolvo em especializações, agora mestrado, ele exige muito mais tempo de mim e eu não disponho desse tempo, porque eu tenho que trabalhar, eu só ganho por produção, mais o que eu faço é isso cursos, participo de palestras, seminários, vasculhando internet, busco livros, materiais novos, é só isso mesmo.

Geane: - Eu acho que fui uma pessoa bem preocupada, assim, em melhorar a minha forma de ensinar, de aprender, porque eu tenho uma sede de aprender, embora não saiba nada, sabe aquela sensação de que você não sabe de nada, mais assim eu gosto de participar sempre todos os cursos que eu já fiz estou fazendo filosofia agora, e todos os cursos que eu já fiz, eu sinto aquela vontade de aprender de saber sempre achando que uma coisa colabora com outra, que português colabora com filosofia, que colabora com letras que colabora com comunicação, com tudo ali junto, então é especialização com mestrado, quer dizer, eu acho que tudo que eu faço e no sentido de tentar melhorar minha prática pra ser uma professora melhor, embora, às vezes a gente se esforça, a gente se acha

assim cheia de falhas né, mais eu estou sempre buscando melhorar e desejo ser uma boa professora, embora reconheça que nem de tudo eu dou conta.

Liane: - Bom, como eu falei eu não tenho curso de pós-graduação, né essa é minha meta, a gora eu já parei pra pensar, eu estou sentindo essa necessidade de buscar um curso de pós-graduação no momento a única coisa que eu posso fazer, é buscar conhecimento por mim mesma né, e ir buscando sem é... está dentro da sala de aula, então eu procuro fazer isso, é ler, buscar leitura, em casa, influenciar os alunos a isso e o que está faltando pra mim, hoje realmente é um curso de especialização e pós-graduação.

Dilma: - É... faço sempre leituras atualizadas, eu gosto muito disso, acho interessante faço pesquisa, estou procurando fazer especialização futuramente pretendo partir para o mestrado, dependendo de incentivo do governo eu não, nós não temos nenhum, eu pretendo me especializar cada vez mais, pretendo estudar cada vez mais, é estudando, estudando, estudando.

Lucy: - É, hoje que me sinto uma operária, me sinto uma operaria da educação, pra sobreviver eu tenho que correr de um lado para o outro durante a semana, só tiro o sábado mesmo, por que esse é santo, mais o resto, é operária da educação, então como eu faço para trabalhar. Minha identidade, não no aspecto qualitativo formação! No aspecto de formação é, quando dar, assim, realmente, sacrificar alguma parte, como seminário, congresso eu nem falo, que é demais né, mais participar de alguma palestra que você acha que vai enriquecer, acho que ai enriquecer meu currículo, mis e pessoal, acho que como eu fui... acho assim, que além da formação teórica eu hoje me vejo mais participativa na vida dos alunos.

Podemos concluir que é necessário que nossos interlocutores percebam movimento de renovação e construção permanente da profissão como um elemento indispensável para a prática e a formação docente. Esse percurso de renovação e autoformação consolida a construção da identidade profissional. Além desse aspecto, a escola deve ser vista como local de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Que o cotidiano dos professores não seja marcado por vivências individualizadas da profissão, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva do trabalho ou à necessidade de conceber práticas que não atendam somente a aspectos pessoais e organizacionais, mas que possam, de alguma forma, contribuir para a dimensão coletiva da profissão docente.

3.4 CATEGORIA 03 – A Prática Pedagógica e a Construção Identidade Profissional

A identidade não é um dado imutável. Ela é um processo de construção permanente, do sujeito historicamente situado. A profissão professor, como as demais, emerge de um contexto e momento histórico, como resposta às necessidades impostas pelas sociedades, adquirindo status de legalidade. Essas considerações apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Nesse contexto, coloca-se a importância de definir a nova identidade profissional do docente.

As pesquisas sobre práticas pedagógicas estão anunciando novos caminhos para a formação docente, sendo um deles a construção da identidade profissional docente nosso objeto de estudo. Desse modo, dentro do complexo contexto da prática pedagógica, procuramos identificar a visão dos professores a respeito de sua própria prática e a contribuição desta para a construção do processo identitário.

3.4.1 Sub-categoria 01: refletindo sobre a prática

Na discussão sobre formação do professor, um aspecto que emerge com certo destaque é a necessidade de que esse profissional reflita, com certa frequência, sobre sua própria prática, sobre o trabalho docente que desenvolve. Nesse sentido, a exemplo de Schön (2000), consideramos a importância do triplo movimento da reflexão (reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação) enquanto elemento preponderante na trajetória de constituição do profissional autônomo, aquele que, dentre outros aspectos, busca desenvolver seu que fazer docente por meio de uma prática pedagógica eficaz.

Nessa perspectiva passamos a analisar as falas de nossos interlocutores no que concerne à compreensão que conferem a sua prática pedagógica e sua influência e contribuição para a construção da identidade profissional do professor.

Assim, mantendo a seqüência empregada para proceder às análises interpretativas das falas, iniciamos pela fala de Lucy, a qual se autodenomina boa professora, comprometida, exigente, ao lado de outros qualificativos. Para tanto, segundo ela, é preciso preparar intelectual, metodologia, diversidade. Relata Lucy que, aos olhos dos alunos, ela é ruim, porém podemos inferir outros aspectos de sua prática tais como: que ela se mostra reflexiva e comprometida com a docência, principalmente, por procurar inovar nas metodologias, como se depreende ao analisar o recorte que segue.

Lucy: - Eu procuro, assim, trabalhar ser uma boa professora sabe, muito embora a questão do adjetivo bom seja questionável, já me questionei a respeito, dele porque, na visão do aluno, bom é aquele professor que não dá aulas, que não exige, que não cobra, hoje eu sei que na visão deles eu sou ruim, por que eu não brinco de dar aulas, eu não brinco de trabalhar, por mar que o salário seja pouco, você se chateia, que você não tem uma qualificação, [...] eu me considero comprometida com o meu trabalho, eu não vou pra uma sala de aula se eu não estiver preparada, sabe, se hoje eu não me sentir assim, for assim, pra não fazer nada eu não vou, [...] eu não sei fazer de conta, eu me considero boa, e como boa exigente, e aos olhos deles ruim, né por que cobro, tento inculir nele, hoje como trabalho como adolescentes, a questão dos valores, da responsabilidade, da pontualidade, é que hoje é hoje o tempo não para, você tem que trabalhar é hoje, pra que eles possam ter realmente essa noção então eu me considero boa, procuro fazer atividades pra sala de aula, procuro fazer é atividades diversificadas dos recursos audiovisuais, diferentes, trabalhar uma outra metodologia que façam eles interessados para trabalhar, mais é complicado, mais é considerado assim, diversificada.

Na seqüência, analisamos um recorte de depoimento de Fátima. Esta nos revela que considera importante a interação com o aluno, deixa claro que o bom relacionamento com eles constitui-se uma marca importante de sua prática pedagógica, o que demonstra a dimensão interativa de sua prática. Ela aponta um dilema da prática, isto é, a obrigação de cumprir o conteúdo não importa como, denotando uma visão tecnicista do ensino. A escola vê o professor como mero transmissor de conteúdo. Reconhecemos através de seus relatos que, apesar desse dilema, ela se sente feliz na carreira docente. Encontramos, ainda, nas falas de Fátima que ela é conhecida como “durona” e exigente, com isto percebemos, também a marca de sua personalidade. Essa compreensão remete a Novoa (1992) ao refletir que ser professor obriga a uma opção constante que, isto é, o cruzamento de nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar.

Fátima: - [...] Eu gosto de está falando em público gosto de trocar idéias com meus alunos. Dou aulas para 3º ano e pré-vestibular, às vezes me angustia com a obrigação de cumprir a programação, de comentar conteúdos, que “irão cair no vestibular.” Mas a de repente, sinto-me feliz; aquele público, energizado, cheio de idéias e conceitos que nos renovam e, ao mesmo tempo, nos amadurecem. [...] Na sala de aula, sou conhecida por “dura”, “exigente”. ()

Na seqüência, analisamos um recorte do depoimento de Cleane no qual, ela apresenta-se o fator disciplina como um dos elementos prioritários para o desenvolvimento de sua prática, a qual constrói-se em função do bom relacionamento com o aluno. Para essa professora, a disciplina e amizade no convívio escolar asseguram o bom desenvolvimento de sua prática.

Cleane: - Eu vejo, claro, que eu gostaria que fosse cem por cento né, em algumas turmas é, você se sobressai melhor até por conta também da disciplina dos alunos que alguns alunos, por exemplo: eu vejo assim geralmente no 2º A né, quase todas as unidades, o 2º A, é sempre: Há essa maior receptividade há um aprendizado mais proveitoso né, por conta dos alunos serem mais disciplinados né, é isso aí. [...] Apesar da indisciplina presente em alguma turmas, tenho um bom relacionamento com os alunos. [...] Na minha prática aprendi a enfrentar desafios e buscar sempre uma aprendizagem para o meu crescimento pessoal e profissional [...] O professor deve estar sempre preocupado com a seguinte meta: como melhorar o desenvolvimento pessoal de seus alunos. ()

Percebemos também, na fala de Cleane, as tensões iniciais da profissão, buscando sempre aprimorar a sua prática. Isso demonstra a prática baseada no processo de reflexibilidade, preocupada com seu desenvolvimento pessoal e profissional. Sobre esse processo de aprendizagem constante na e sobre a sua prática, concordamos com Schön (2000), quando aponta o processo, aprimorando seu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando o docente a construir o seu processo identitário.

Assim, como Cleane, Eva, ao relatar que na sua prática faz uma reflexão sobre seu desenvolvimento durante todo o ano, enfatiza o bom relacionamento com o aluno, no cotidiano escolar:

Eva: - Bom o professor tem que tá se aperfeiçoando, melhorar todo dia, eu não vou dizer que é cem por cento né, mas pelo menos acredito, que eu consiga chegar a um ponto positivo, para os alunos sempre no final do ano eu faço uma auto-avaliação. Tenho um carinho muito grande pelo aluno e isso melhora bastante a minha prática. Fico sempre fazendo perguntas para eles, se tiram notas baixas, perguntando o que houve, pergunto o que está acontecendo alguma coisa.

Detectamos, um dilema da prática nas falas de Dilma: a falta de motivação de alguns alunos, mas, mesmo assim, ela não desiste de inovar a sua prática, como recomenda Perrenoud (2003).

Dilma: - Eu acho ela razoável, pois te falei procuro trazer textos atualizados, procuro fazer leituras que têm mais crítica, apesar dos alunos serem bastante passivos, eles não contribuem, não estimulam muito, não são estimulados, muitos também, mais a gente tenta diversificar a aula com textos atualizados[...] O professor também deve planejar atividades dentro e fora da escola. O professor que assumir o compromisso de formar cidadãos capazes de atuar com autonomia e responsabilidade no meio em que estão inseridos. [...] O professor deve unir teoria com prática.

Ainda, nas falas de Dilma, podemos perceber outra marco da prática pedagógica, isto é, a flexibilidade do planejamento em função das situações inesperadas do ensino. Esse marco aponta a necessidade que o docente tem de administrar a complexidade da prática pedagógica. Como aponta Perrenoud (2003), a formação docente é recheada de incertezas e isto requer do professor uma criatividade própria que só é construída ao longo do desenvolvimento profissional docente. É necessário que o ele perceba que o saber profissional, que resulta da união de diferentes tipos de saberes, não sendo apenas o conhecimento prático. É ainda que esses conhecimentos são construídos e re(construídos) nas diversas fases da carreira docente. Encontramos, na fala de nossa interlocutora, indicativos de que ela percebe a importância da ação docente e que esta transcende os muros da escola ao reconhecer a responsabilidade do educador em relação aos alunos e a sociedade.

Edvan e César possuem 27 e 30 anos de docência, respectivamente, isto é, seguindo Huberman, estão na fase de questionamento e de serenidade. Diz Huberman (2000), que por volta dos 37-45 anos de carreira, as pessoas procuram fazer um primeiro “balanço” do que foi possível com suas carreiras, com suas vidas de relação e, em termos globais, consigo próprios. Porém, podemos perceber que, mesmo pertencendo a esse ciclo da vida do professor, nem César e nem Edvan deixaram de investir na carreira docente. Demonstram perceber a prática como lugar de aprendizagem de formação, como bem revelam os recortes narrativos de ambos.

Edvan: - Minha prática pedagógica é vivencial, aplicada e funcional. Vivencial, porque agente precisa aproveitar e relacionar os fatos do cotidiano, certo. Aplicá-los

e também corrigir sempre que for preciso para que esse aluno consiga crescer e fluir socialmente dentro do meio que ele vive.

César: - Acredito fazer um trabalho bom, mas extremamente difícil, já eu pontuar uma redação é uma prática espinhosa, sobretudo quando é baixa e dela o aluno discorda. [...] Cada escola que trabalho ministro o mesmo conteúdo dentro de uma perspectiva. Isso tem contribuído sobremodo para o meu aprimoramento cognitivo. [...] Além de um contato mais próximo com disciplina lecionada, aprendo com as gerações que vão mudando.

Da mesma forma que César e Edvan, percebemos, na fala da Karol, que a prática pedagógica é um local de aprendizagem e formação. Isso revela que compreende a aprendizagem da docência como um contínuo, tendo caráter permanente no contexto da ação profissional. Percebemos as dimensões pessoal e profissional presentes na construção da formação docente, como refere Nóvoa (1992). Karol revela-se preocupada tanto com o desenvolvimento do alunado, como o seu próprio conceito.

Karol: - Minha prática pedagógica tem contribuição para o meu processo de aprender a ser professor, pois o professor vai se formando, no dia-a-dia, através da experiência positiva e negativa e através do aprendizado constante.

Nas falas de Liane, podemos perceber que, mesmo se caracterizando como “moderna”, reconhece que ainda precisa aprender muito, estudar mais para o amadurecimento de sua prática pedagógica. Essa concepção revela que a aprendizagem da docência é um processo de construção e remete à necessidade de se comprometer com uma formação continuada, fato que é visível quando relata a necessidade de fazer pós-graduação, por exemplo:

Liane: - Bom, eu não sei, ainda tá faltando alguma coisa, mas eu me considero moderna, mas ainda tá faltando muita coisa, preciso aprender mais, preciso estudar mais, eu não tenho o curso de pós-graduação, não tenho mestrado só tenho a graduação mesmo, superior, tá faltando algo mais para que eu coloque meus pensamentos, minhas idéias em prática.

É visível, na fala de Liane, que ela sente falta de investimento na sua formação continuada. Esse “[...] tá faltando algo mais[...]” deixa patente que estudar mais, preparar-se mais intelectualmente são aspectos que fazem a diferença na prática pedagógica do professor.

As falas de Geane e Fátima ao fazerem considerações sobre a prática pedagógica revelam dois aspectos que dificultam o bom andamento de suas práticas pedagógicas: a sobrecarga de trabalho e o tempo para melhorar a qualidade de suas aulas. Isso mostra a importância da prática como um dos componentes do profissionalismo, isto é, de seu comprometimento com a docência. Apesar de gostar da profissão, percebemos, ainda um dos graves problemas que afetam o desenvolvimento profissional docente: a questão salarial, que, na visão dos depoentes é um fator que compromete a qualidade da carreira docente, pois o professor precisa ministrar aulas em várias escolas para ter, talvez, um salário digno. Tal componente pode afetar o desempenho do professor na sala de aula, como referem os interlocutores a seguir:

Geane: - Olha, eu acho assim que, pelo fato de que gente às vezes trabalha muito, eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, assisto aula, têm muitas tarefas do colégio, tarefas dos alunos, trabalho pra corrigir, então assim, a gente vê que não é exatamente aquilo que a gente gostaria de estar apresentando em sala de aula, [...] gostaria de chegar na sala de aula com o plano de aula pronto, a gente sabe o que vai dar na sala de aula naquele dia, a gente se prepara em casa, um pouco faz leituras e tal. Se for exercício, você faz uma revisão, mas você não entra na sala de aula toda vez, toda organizada para dar aquela aula em virtude do próprio tempo, que a gente tem pouco, que a gente trabalha muito e também [...] tem que viver um pouco também, não é só às vezes num final de semana vai ao cinema ao teatro, você vai dançar, quer dizer que a vida não é só estudar também, a gente tem que dividir [...].

Fátima: - [...] Poderia ser melhor, com certeza podia ser mais atuante, mas a questão tempo da sobre-carga de trabalho, sem falar nos outros afazeres. Eu acho que é uma prática boa naquilo que eu faço é bom, mas podia ser melhor, mais atuante, podia atuar em outras áreas.

Enfim, podemos perceber que são vários os fatores que interferem na prática pedagógica desses professores, porém, podemos ressaltar que os nossos interlocutores, na sua grande maioria, colocam a prática como um componente necessário à carreira docente, reafirmando a necessidade da reflexão sobre a mesma, como espaço de formação e aprendizagem. É fundamental que o professor reflita sobre sua própria prática como nos diz Nóvoa (1992), e as novas tendências nesse campo apontam para a necessidade da formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente sua prática, resignificando sua formação, inserido em três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No primeiro aspecto a formação deve ser desenvolvida numa perspectiva crítico-

reflexiva; já no segundo a formação deve e pode estimular o professor a assumir seu próprio desenvolvimento profissional; no terceiro e último aspecto falar em formação docente é falar de um investimento educativo dos projetos escolares. A formação deve ser definida como um processo dialético entre a escola e os professores.

3.4.2 Sub-categoria 02: trajetória docente e a construção da identidade profissional

A construção da identidade, segundo Pimenta (1999), tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito encontra-se localizado no tempo e no espaço e, por meio de uma ação, constrói, reconstrói, cria, recria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro da possibilidade de seu contexto sócio-econômico e cultural. Isso reflete as exigências impostas pelas sociedades de cada época. A construção da identidade profissional docente sofre essa modificação, nesse processo dialético entre o homem e a realidade, porque essa identidade resulta da adequação entre a identidade para si e para outro, não sendo possível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, as crenças, atitudes, os saberes é que possibilitam essa construção da identidade.

Nesse contexto, passaremos a refletir sobre a trajetória e a construção da identidade docente dos nossos interlocutores, enfocando a culminância da construção da identidade profissional docente no contexto da prática pedagógica, nosso objeto de investigação. Para chegar a esse ponto, foi necessário as revisita histórias de vida de nossos interlocutores. Primeiramente, transitamos pelos aspectos da formação inicial e continuada, refletimos sobre prática pedagógica, e, por último, uma reflexão sobre esses aspectos na construção da identidade profissional docente.

É importante retomar os aspectos relevantes apontadas por nossos interlocutores ao refletirem sobre a formação inicial, formação contínua e prática pedagógica para podermos entender como construíram e constroem suas identidades profissionais. Relataremos, agora, o percurso de nossos interlocutores individualmente e, depois, faremos a análise desse item.

Ao reportar a sua trajetória, Geane dá ênfase a aspectos relacionados a sua formação acadêmica relacionando-a à vida prática, como se verifica nos trechos a seguir:

Geane: - Eu acho que fui uma pessoa bem preocupada assim em melhorar a minha forma de ensinar, de aprender, porque eu tenho uma sede de aprender, embora não saiba de nada, sabe aquela sensação de que você não sabe de nada, mais, assim, eu gosto de participar, sempre todos os cursos que eu já fiz estou fazendo filosofia agora, e todos os cursos que eu já fiz, eu sinto aquela vontade de aprender de saber sempre achando que uma coisa colabora com outra, que português colabora com filosofia, que colabora com letras que colabora com comunicação, com tudo ali junto, então é especialização com mestrado, quer dizer, eu acho que tudo que eu faço é no sentido de tentar melhorar minha prática pra ser uma professora melhor, embora, às vezes a gente se esforça, a gente se acha assim cheia de falhas né, mais eu estou sempre buscando melhorar e desejo ser uma boa professora, embora reconheça que nem de tudo eu dou conta. [...] Pois é, eu acho, assim, há uma desvinculação tão grande entre a “língua” e a “vida” da gente no cotidiano, porque agente ensina aquela coisa, a gramática, aquela coisa a gente não vive isso no nosso dia-a-dia e nem pega aquelas regrinhas todas, né, a gente às vezes está até desatenta, mais é claro que o fato de você conhecer, isso vai aperfeiçoando, você vai fazendo com que você cada dia melhore mais, mais naquilo que você faz e na forma como você age no seu cotidiano, mesmo que seja uma coisa que você às vezes nem percebe.

A trajetória profissional da nossa primeira interlocutora confirma bem o caráter da identidade profissional docente. Geane possui vários cursos de atualização e fez Mestrado em Educação. Percebemos, nesta fala acima, que a sua prática é recheada de reflexões sobre seu modo de ser e de saber. Retrata a não desvinculação da “língua” e da “vida” da gente no cotidiano escolar. Isso demonstra o vínculo entre a identidade individual e a identidade coletiva. Segundo Dubar (1997), é nesse processo dialético que se constrói a identidade profissional docente.

A observamos as falas de Lucy, verificamos a importância da prática como elemento de formação na construção da identidade docente

Lucy: - No aspecto de formação é, quando dar, assim, realmente, sacrificar alguma parte, como seminário, congresso eu nem falo, que é demais né, mais participar de alguma palestra que você acha que vai enriquecer, acho que vai enriquecer meu currículo, meu desenvolvimento pessoal, acho que como eu fui. Acho assim, que além da formação teórica, eu hoje me vejo mais participativa na vida dos alunos, antes, pela menos idade, pouca experiência, eu me colocava muito acima, justamente pra que não houvesse nenhuma aproximação no questionamento, hoje já tenho mais uma série de experiências,

coisas que me fizeram ver, de outra forma, hoje me aproxima mais dos meus alunos, sou mais amiga deles, não deixando de ser professora, mas eu sou uma professora amiga, sou confidente de alguns, mais nunca deixando de puxar orelha pra estudar, que o estudo leva a algum lugar, então essa consolidação se dá nesse aspecto, de professor ser mais amiga deles mostrar qual a importância do estudo, importância do estudo da língua portuguesa, do estudo das outras disciplinas, como aquilo vai ser fator decisivo na vida deles diante desse mundo tão competitivo que a gente vive. [...] A prática pedagógica, você trabalha com pessoas, então o crescimento pessoal porque você ouviu e participa da vida de pessoas, existem experiências também negativas que também fazem com que a gente cresça, falei no início, eu não tinha essa intenção de me tornar professora né, então eu me senti, assim, muito desafiada por participar da vida de crianças, que tinha famílias desestruturadas, tinham problemas que a gente, não é que são loucos, que tinham distúrbios emocionais que a gente vai refletindo na sala né, trabalhar com a questão de pais separados, de pais com famílias reconstituída, mãe casada com outro marido, né e isso é muito complicado, porque você se envolve com pessoas né, e o profissional, como eu falei cada turma exige mais, exige menos, você tem vontade de fazer, mais chega com uma proposta de fazer, desenvolver determinada atividade e a turma já responde, você vê o trabalho progredindo, avançando, você vê as pessoas participando, então ano a ano, é a turma é quem vai enriquecendo nossa experiência. Agora eu volto a reforçar que o ensino noturno é uma grande visão, porque são pessoas que vêm de outra realidade, já deixaram de estudar por um bom tempo, já trabalham, já tem noção, já sabem dar valor, e o que é o estudo então é diferente, o diurno a gente trabalha com adolescentes ainda tem que fazê-los ver que é importante que eles acham que não é, então o noturno você trabalha o mesmo nível, as mesmas experiências, são pais, são filhos, avós, é enriquecedor.

Ao revisitar o percurso acadêmico-formal de Lucy verificamos que ela não tinha a intenção de seguir a carreira docente, mas, depois de um estágio, na metade do curso, relata que o amor pela profissão não tinha “brotado”, porém, com o passar dos anos, foi vencendo as dificuldades da complexidade da prática pedagógica e, hoje, como ela mesma relata, professor é “aquele que de repente aprende”. Nessas falas de Lucy, podemos perceber a importância dos saberes experienciais para a construção do seu processo identitário. Aqui concordamos com Pimenta (1999) ao afirmar que, na construção da identidade docente, os primeiros saberes a serem mobilizados são as experiências. Lucy relata também a importância da prática como um elemento indispensável na sua trajetória profissional, enfatizando a importância da dimensão pessoal para a construção de seu desenvolvimento profissional, e, conseqüentemente, de sua identidade profissional. Percebemos também em seus relatos a dimensão da reflexão sobre o contexto sócio-histórico na qual está inserida. Aqui, podemos nos reportar a Dubar (1997), quando enfatiza que a construção da identidade profissional é resultante da identidade social, pois esta não é “transmitida” de uma geração à outra, ela é construída por cada geração.

Verificamos, nas fala de Eva, a importância da auto-regulação como aspecto relevante do processo formativo de sua identidade profissional:

Eva: - No momento, mais através de pesquisas né, pesquisa com livros assim como eu posso é. Como não tenho computador, às vezes peço a um colega pra pesquisar alguma coisa pra mim na internet, aí eles fazem. Estou pretendendo este ano, no início ou no meio do ano, fazer minha pós-graduação na área da lingüística, eu então, pra de literatura pra as duas, que é pra eu poder ampliar mais os meus conhecimentos e aprender e também tirar as dificuldades. [...] Bom, o professor tem que está aperfeiçoando, melhor todo dia, eu não vou dizer que é cem por cento né, mas pelo menos acredito eu que eu consigo chegar a um ponto positivo, para os alunos sempre final de ano eu faço uma auto-avaliação, o que eu preciso melhorar o que foi que houve pra aqueles que não chegaram a ter o conhecimento da aprendizagem. Então eu sempre concluo que será... que foi um ponto negativo de minha parte ou não chegou até eles que não estudaram o suficiente, então eu sempre fico fazendo essa pergunta, questiono comigo mesmo e também com eles, né, eu sempre pergunto o que está acontecendo. O problema está em mim, está acontecendo alguma coisa, vocês não estão entendendo, então sempre há este questionamento né, pra que essa prática possa modificar cada ano.

Na trajetória docente Eva, logo na formação inicial, descrita em outra subcategoria, percebemos que ela ingressou na docência não por vocação, mas por motivação extrínseca, isto é, por necessidades materiais. Na construção do processo identitário de Eva, ressaltamos o que afirma Haguelte (1991) sobre o profissionalismo. Segundo ele, o profissionalismo é o oposto da “vocação”, pois exige o anonimato, o universalismo. O profissionalismo nas relações trabalhistas não emerge da relação espontaneamente e, sim, de uma estrutura institucional adequada. Aqui, merece destaque a teoria descrita por Enguita (1991), que lista cinco categorias para o profissionalismo docente (competência, licença, vocação, independência e auto-regulação). Eva ainda resalta a importância da formação contínua através do aperfeiçoamento cotidiano da prática de ensinar, relata a interação permanente do diálogo com os alunos. Tais aspectos são relevantes para a construção de sua identidade docente. Enfatiza, também a pesquisa como elemento necessário a esse processo.

Constatamos nos depoimentos de Dilma, que o cotidiano da sala de aula é um importante espaço para o seu desenvolvimento profissional, e conseqüentemente, para a construção da identidade do professor:

Dilma: - É... faço sempre leituras atualizadas, eu gosto muito disso, acho interessante, faço pesquisa, estou procurando fazer especialização futuramente pretendo partir para o mestrado, dependendo do incentivo do governo ou não, nós não temos nenhum, eu pretendo me especializar cada vez mais pretendo estudar cada vez mais, é estudando, estudando, estudando. [...] Na minha vida profissional, a construção do meu conhecimento através de várias leituras, eu gosto, tenho

várias diversidades de livros, procuro está sempre fazendo leitura, atualmente eu estou tentando pegar, fazer um trabalho voltado mais para outros aspectos que são os quadrinhos especificamente a Mafalda, pegando a técnica do Quino, crítica a tudo que ela propõe e na vida profissional tentando inserir esse aprendizado de leitura, na prática no cotidiano da sala de aula, coisa que é assim um pouco mais complicada porque a gente vê um aspecto na leitura na discussão com alguns colegas na faculdade, mais pra ampliar não é bem aquilo que a gente imagina, então tenho que vê meu prazer pela leitura e tento inserir esse prazer com textos diários, textos semanais para os alunos.

No percurso formativo de Dilma, principalmente na formação inicial, merece destaque a relevância dos saberes da área específica. Esses saberes, segundo Pimenta (1999), são o segundo passo para na construção da identidade docente. A leitura para Dilma é um fator muito importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que ela dá ênfase à construção permanente de seu aprendizado, quando diz que pretende fazer mestrado. Isso denota a importância da formação continuada para a construção de seu processo identitário. Em suas narrativas, percebemos que o seu desenvolvimento profissional é feito através uma ação individualizada.

Percebemos, nas fala de Liane, a seguir, a importância da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional docente:

Liane: - Bom, como eu falei eu não tenho curso de pós-graduação, né essa é minha meta, agora eu já parei pra pensar, eu estou sentindo essa necessidade de buscar um curso de pós-graduação. No momento, a única coisa que eu posso fazer é buscar conhecimento por mim mesma né, e ir buscando sem é... estar dentro da sala de aula, então eu procuro fazer isso, é ler, buscar leitura, em casa, influenciar os alunos e isso e o que esta faltando pra mim, hoje realmente é um curso de especialização e pós-graduação. Reflito, diariamente sobre a minha competência profissional. [...] Os alunos têm muitas dificuldades em expressar os sentimentos. Eles, procuram palavras pra escrever o que estão sentindo o que está se passando com eles, então que venha com minha Língua Portuguesa pra suprir essa necessidade. Com isso é como se fosse um teste né, a gente desenvolve um projeto e na prática é sempre mais emocionante. Então, profissionalmente, eu vou crescendo com isso.

Ao descortinarmos o percurso formativo de Liane, podemos perceber a importância da prática para a construção de seu processo identitário. Foi através da prática pedagógica, mesmo antes de entrar na docência, que ela venceu a timidez. A dimensão pessoal foi um aspecto relevante para a construção de sua identidade. Na análise de Nóvoa (1992) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais é um aspecto importante para a construção da identidade

pessoal. Relata ainda a reflexividade crítica sobre as suas práticas como fator importante no crescimento profissional. Outro aspecto, relatado nas suas falas é a necessidade da renovação e de autoformação para o aprimoramento profissional, e, conseqüentemente para a sua identidade docente.

Um grave problema é na construção da profissão docente é a crise da identidade, provocada por diversas situações, o que podemos perceber nas falas de Edvan:

Edvan: - Aí está talvez um ponto crítico de um grande e bom profissional. Ele precisa investir e eu sempre faço esse tipo de investimento. Basicamente parte do meu salário e retirado para a aquisição de livros que vai aqui uma crítica deveria ser o objeto mais barato para o professor, eu acho que o governo deveria ter condições e tem condições de criar projetos que o professor se identificar, aí teria direito de receber na livraria aquele material o qual ele precisa para fazer uso e encaminhamento do cidadão numa formação profissional melhor e muito mais qualificada. A dificuldade maior para o profissional se colocar no mercado, se destacar, é justamente a falta de material e todo o profissional precisa de reciclagem ser reciclar, e essa reciclagem vem a partir da realização de cursos e ele precisa de tempo e do material didático que é sua arma primordial. [...] Com os baixos salários, fica difícil essa reciclagem. Contribuir muito, porque a proporção que o contexto social muda, de acordo com os modismos, a gente precisa estar muito atuante, vigilante sempre insistindo pra que modismo não destrua aquilo que tem de maior importância dentro da língua que é o falar correto, é o executar corretamente todos os artifícios lingüísticos de que nos dispomos.

A trajetória profissional de Edvan, principalmente revelado através de seu percurso acadêmico-formal, aponta a relevância do professor para o seu ingresso na docência. Isso retrata a importância da dimensão pessoal para a construção da identidade individual, pois, como sabemos, a identidade pessoal desenvolve-se pela história pessoal e apresenta um sentimento de unidade e continuidade. A identidade se constrói nos jogos de experiências sociais. O indivíduo guarda um sentimento de unidade e continuidade através do qual é reconhecido por si e pelos outros como sendo ele mesmo. Podemos inferir, neste aspecto, que o profissional se vê como parte de um grupo, quando se identifica com seus pares, teórica e pedagogicamente, na formação e no desempenho profissional. Edvan, através de suas narrativas, nos revela a dificuldade de fazer sua formação continuada e faz uma crítica à falta de incentivo para que os docentes tenham um melhor aprimoramento profissional. Aqui, podemos nos reportar a Brzeznski (2002), quando afirma que um dos principais entraves ao desenvolvimento do professorado brasileiro são os baixos salários e a falta de reconhecimento profissional.

Nesse contexto, merece destaque a chamada crise de identidade profissional. A carreira docente, no Brasil, vem sendo submetida a diversas situações que não estimulam mudanças, pois há uma história de desvalorização do professor com atribuição de baixos salários. Além disso, na escola não se tem promovido uma capacitação contínua, faltam materiais, equipamentos e espaço físico, a carga horária é excessiva, dentre outros problemas. É necessário, para a construção da identidade docente, a autonomia e reconhecimento social da profissão. A profissão docente, segundo Carrolo (1997), é uma das questões do próprio educador, sobre o que faz e o modo como faz e o modo como os outros entendem e reconhecem a sua ação. Esses fatores, ainda, para o mesmo autor, levam os profissionais à apatia e à desmotivação para o trabalho que desenvolvem. Tais fatores interferem na construção da identidade profissional.

Um dos destaques na fala de César é o processo de formação continuada, pois apesar de ter trinta anos de docência, continua investindo nesse processo, necessário para a construção do seu processo identitário:

César: - Acredito que meu crescimento cognitivo ocorre graças às leituras que realizo, através de livros que compro para sedimentar meu apego com a profissão. O magistério é um aprendizado constante. Mesmo nos 30 anos de sala de aula, ainda preciso aprender muito. A educação apresenta um aspecto constante de aprendizado. [...] O bom professor está sempre disposto a aprender. Ter vários anos de experiência capacita um por cento. [...] Sem planejamento, a profissão transforma-se em uma operação tapa-buraco.

Assim como Edvan, César ressalta a importância de bons profissionais na sua trajetória docente. Narra também a importância dos saberes específicos na sua trajetória inicial na docência. César destaca a experiência como um fator primordial para a construção da identidade profissional. Mesmo com trinta anos de docência, ainda sente a necessidade do processo de construção permanente. Para Pimenta (1999), mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo na construção da identidade docente. Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, enriquecida pelas contribuições da prática dos seus pares, por textos produzidos por eles mesmos. Neste contexto de relevância da reflexão dos docentes sobre a própria prática, principalmente torna-se necessário destacar os postulados

de Schön (2000) sobre o triplo movimento da reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação na ação. Esses movimentos constituem-se por processos distintos, mas se completam, proporcionando ao professor a flexibilidade, por meio da qual ele transforma sua prática pedagógica. É aí que ganham importância para a formação docente e para a construção identitária do professor, nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, um dos aspectos relevantes nos relatos de Karol para a construção da sua identidade é mobilização a dos saberes científicos e pedagógicos:

Karol: - Para ajudar meus alunos, preciso estar informado, preciso ler muito, pesquisar isso me faz crescer. Procuro participar de cursos, seminários, estou sempre lendo e, atualmente, estou cursando uma especialização em Metodologias Aplicadas à Educação. [...] Os saberes científicos e pedagógicos contribuíram para construção da identidade profissional.

Na trajetória docente de Karol, observamos, através de suas narrativas autobiográficas, que na sua formação inicial, houve a presença de bons profissionais que marcaram sua vida acadêmica. Ressalta no âmbito da formação a relevância dos saberes científicos e pedagógicos para a construção da identidade docente. Pimenta (1999) aponta como segundo passo para a construção dessa identidade docente a mobilização dos saberes específicos. Segundo ela, é tarefa do professor a produção do conhecimento e a criação das condições para que isso ocorra, sendo necessário que o professor seja um mediador entre o conhecimento e a sociedade.

Um outro passo para a construção da identidade docente, como já enfatizado, é a mobilização dos saberes pedagógicos, o que leva a refletir sobre as teorias de Tardif (2002), que afirmaram que os saberes pedagógicos decorrem, também, das reflexões sobre a prática de ensinar. De certa forma, os depoimentos, em geral, convergem para a compreensão de que, na construção da identidade profissional, faz-se necessária a mobilização dos saberes, considerando o tripé: saberes da experiência, dos conhecimentos específicos e pedagógicos e didáticos.

Verificamos, nas falas de Fátima, a presença de um dos aspectos que mais interferem na construção da identidade docente: o fator tempo e a sobrecarga de trabalho, como se percebe na narrativa a seguir.

Fátima: - Eu é que tenho que me virar, faço cursos me virando, faço cursos me envolvendo em especializações, agora mestrado, ele exige muito mais tempo de mim e eu não disponho desse tempo, por que eu tenho que trabalhar, eu só ganho por produção, mais o que eu faço é isso cursos, participo de palestras, seminários, vasculhando internet, busco livros, materiais novos, é só isso mesmo. [...] Há, eu sou uma pessoa cada vez melhor, eu dou aulas de língua portuguesa, então me considero uma pessoa cada vez melhor. Acho que a cada dia que passa eu aprendo a me expressar melhor.

Ao percorrermos a trajetória da formação docente de Fátima, percebemos a relevância que ela coloca sobre o cuidado de o professor evitar incorrer na dicotomia teoria e prática. Durante o percurso acadêmico-formal, nossa interlocutora relata que “filtrava” os diversos saberes da docência e os aplicava na prática. Podemos perceber em suas narrativas que o fator tempo e a sobrecarga de trabalho, a exemplo de outros depoentes, são aspectos que interferem na percepção e na ampliação de seu desenvolvimento profissional, comprometendo, por extensão, a construção, vamos dizer a consubstanciação de sua identidade profissional.

Organizar a vida profissional em torno de ações individualizadas pode ser útil para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém reforçar o isolamento significa consolidar uma imagem do docente como mero transmissor de um saber produzido por fora do contexto da profissão, como realça Nóvoa (1992), não é o melhor caminho, o mais adequado, tendo em vista que a formação docente, assim como exercício profissional deve tomar como referência práticas coletivas, pois estas contribuem para emancipação profissional e para a consolidação da identidade profissional. Logo, a compreensão que se afigura é que os professores têm de assumir o seu desenvolvimento profissional, porém não basta mudar o profissional, é preciso refletir sobre os contextos em que eles atuam

Ao analisar os depoimentos de Cleane, neste âmbito detectamos que a experiência é realçada como um dos fatores responsáveis pelo processo formativo necessário à construção identitária do professor: Cleane, a esse respeito, destaca:

Cleane: - [...] As experiências, pude colocar na prática o que aprendi nos estágios. E estes vêm contribuindo para a prática docente atual. [...] Primeiramente você tem que ver o livro dos alunos, tentar é, melhorar naqueles aspectos que eles estão mais fracos, por exemplo, se o aluno está mais é, se os alunos não estão muito bem né, estão tendo assim, muito conhecimento de coesão da parte da gramática, da ortografia, da acentuação, tentar é trabalhar diversas formas, levando mais exercícios, mais leituras para que eles melhorem. [...] Ah, eu tenho feito quase tudo que está ao meu alcance né, para tentar melhorar, é renovando, é com muita criatividade, também eu me considerando uma professora muito criativa e eu não


gosto de fazer só aquilo que... aquilo copiando, aquilo que algum já fez ah, eu gosto de fazer diferente. [...] É, nós temos que ter consciência e humildade também por reconhecemos que nós aprendemos também com o aluno né, por conta dessa necessidade. Há muita leitura né, e também há necessidade do professor, mas também outros livros e também com o aluno, por conta dessas discussões eu já disse que temos que reconhecer que somos intermediadores né, nós somos intermediários, nos não sabemos tudo.

Na trajetória docente de Cleane, podemos perceber que a prática vivenciado em estágios extra-curriculares, ainda no percurso formativo, foi fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nossa interlocutora deixa antever, em sua narrativa, a importância da prática para a construção da identidade profissional, ressaltando a importância dessa prática como elemento de formação e produção de saberes.

Essa concepção de Cleane converge para o atendimento de Pimenta (1999), acerca de desenvolvimento profissional, ao referir que a prática é o ponto de chegada e o ponto de partida para a ressignificação dos saberes na formação docente. Acrescenta, também, que a identidade se constrói a partir de práticas consagradas culturalmente e que continuam significativas conforme a representação que cada professor, como construtor de sua própria prática, confere à atividade docente, baseada nas suas concepções, valores, maneira de ser e estar no mundo, enfim a sua identidade individual, é atravessada pela interação social com os seus pares e o cotidiano da prática social.

Portanto, dentro dessas compreensões dos interlocutores, reafirmamos, apoiados em Nóvoa (1992), que a identidade é um construto histórico, que emerge da relação dialética entre realidade e sociedade. A identidade profissional docente emerge, pois, da necessidade de uma sistematização permanente dos saberes pedagógicos e experiências próprias.

Nesse sentido, as reflexões sistematizadas no interior desta subcategoria, a despeito de nosso esforço e de nosso olhar analítico-interpretativo, apresentam caráter inconcluso, uma vez que a construção do processo identitário profissional é um fenômeno permanente, o qual exige para se configurar uma constante construção e reconstrução necessárias a esse processo.



**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, na produção deste encaminhamento conclusivo, nosso entendimento é que um trabalho dessa natureza não se conclui, ou que as conclusões são sempre provisórias. Se assim não fosse, significaria esvaziar, condenar, prematuramente, à morte, ficticiamente falando, a possibilidade de estar sempre em aberto a retomada dessa e de outras discussões teóricas. Assim, passamos a tecer algumas considerações, com o intuito de acenar para a finalização, provisória, desse gesto descritivo interpretativo, como etapa singular na realização do presente trabalho.

Como salientamos na introdução deste estudo investigativo, que é nossa proposição à realização de um estudo no qual buscamos investigar juntos aos professores – sujeitos a compreensão de como ocorre o processo de construção da identidade docente do professor da língua materna no contexto da prática pedagógica. Para tanto, fez-se necessário que nos aproximássemos desse grupo para ouvir suas vozes, suas histórias, na tentativa de melhor acessar as informações que, porventura, pudessem vir a dar conta de detalhes, circunstâncias, momentos colaborações, que contribuíssem e ajudassem na edificação da identidade profissional de cada sujeito interlocutor.

Pelas histórias de vida, em meio aos fatos autobiográficos, empreendemos um olhar analítico que se pretendeu aprofundado, esquadrinhador, detalhista, no sentido de querer ver o explícito e o implícito, o que se mostrava nas linhas e nas entrelinhas, desenvolvendo uma análise interpretativa segura, fiel às falas e experiências dos sujeitos, uma análise que, de fato, pudesse revelar elementos compreensivos dos fenômenos: formação e, por extensão, prática pedagógica, saberes, culminado com a visão sobre a identidade profissional docente, enquanto objeto referencial da presente investigação. As aproximações conclusivas apontam para essas vertentes.

Tendo em vista os objetivos propostos para a realização do estudo, foi possível caracterizar e identificar como o professor de língua materna foi se consolidando ao longo da carreira docente, aspecto que se caracterizou pela compreensão dos meandros de sua prática pedagógica, pelo realçamento de elementos que se interconectam na construção de sua identidade profissional e, como tal no processo de consolidar-se como professor de profissão.

Partindo dessas considerações e em meio às compreensões retiradas das histórias de vidas analisadas, com apoio do referencial teórico já mencionado, ousamos afirmar que o estudo conduz a algumas constatações sobre a contribuição da prática pedagógica para a construção da identidade profissional docente. Nas narrativas, afloram as relações do narrador consigo mesmo e com o grupo social em que se insere, reaparecendo a figura dos sujeitos situados social e historicamente e aspectos que nos conduziram e nos autorizaram a chegar a essa compreensão.

Desse modo decidimos chegar às compreensões conclusivas a partir de uma breve retomada de cada categoria. Portanto, relativamente à primeira categoria, **história do professor da língua materna**, e respectivas subcategorias, evidenciamos, nas falas dos depoentes, em relação ao percurso acadêmico de formação, constatações, tais como:

- a) alguns ingressaram no magistério motivação extrínseca, necessidade de ingressar no mercado de trabalho;
- b) outros ingressaram na carreira docente por “gostar da profissão”, ou “ter prazer pelo ensino”, isto é, por razões subjetivas e, até vocação podemos dizer, fatores que, de uma forma ou de outra, determinaram a opção pela carreira docente;
- c) correspondendo a visões de um imaginário pessoal e social, alguns dos professores-sujeitos revelaram que se apoiaram em imagens de ex-professores, tomados como modelos para investir em seu desenvolvimento pessoal e profissional, portanto, mesmo que, inconscientemente, esse grupo de professor estivesse investindo na construção da sua identidade profissional.

Essas constatações nos levam a correlacionar esses fenômenos com teorizações que apontam para a compreensão de que é ainda na infância e na adolescência que o sujeito começa a construir imagens de professor, as quais se

instalam em seu consciente, e, por vezes, podem influenciar o seu pensar e o seu fazer docente, quando de sua vida profissional.

Outro aspecto que emerge nessa categoria diz respeito aos modos como os nossos interlocutores revelam que ressignificam os modos de ser professor, sobressaindo-se a experiência docente profissional como fator preponderante, entre outros, na construção de suas identidades docentes.

Reportando-nos à segunda categoria, intitulada **de formação do professor de língua materna**, e decorrentes subcategorias, pontuamos as principais compreensões que dela afloraram como marcas mais evidentes e igualmente significativa para o entendimento da identidade do professor:

- a) em geral, os professores não revelam considerar a importância do contexto institucional onde ocorre o seu exercício profissional;
- b) apenas um pequeno grupo demonstra um entendimento de que a escola é um local privilegiado de formação e produção de saberes;
- c) a formação continuada é feita através de ações individualizadas, pois eles mesmos são responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal, como revelam todos eles;
- d) destacam a relevância de estágios ainda no processo acadêmico-formal;
- e) alguns concebem desenvolvimento profissional como frequência em eventos, cursos, palestras, seminários e oficinas;
- f) a importância da prática pedagógica como formação e produção de saberes;
- g) alguns professores parecem confundir o processo de formação continuada, tomando-o como sinônimo de reciclagem ;
- h) é visível presença da imagem de professores-modelos que inspiraram os sujeitos pesquisados.

Além desses fatores, detectamos outro aspecto bastante significativo presente na voz de quase todos os professores-colaboradores: a necessidade constante do aperfeiçoamento profissional. Observamos, também que as justificativas apresentadas por alguns professores em relação às dificuldades para sua participação em atividades de desenvolvimento profissional determinam, de certa forma, a deterioração salarial, as péssimas condições de trabalho, a desvalorização social e profissional do professor.

Assim, pelo quadro que vimos delineando, neste traçado conclusivo, percebemos que todos compreendem a necessidade do movimento de renovação e construção permanente como elemento indispensável para a prática e para a formação docente, ou seja, o percurso da renovação e auto formação que ajudam a construir a sua identidade profissional docente.

Finalizamos, então, que, diante das histórias dos professores, emerge que a escola, frente ao contexto social, apresenta-se desatualizada e marcada pelo individualismo, não investindo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, e, conseqüentemente, deixa de oferecer uma valiosa contribuição para apoiar o processo identitário do professor. Ressaltamos, aqui, que a construção da identidade profissional requer um processo constante e contínuo de estudo, para o qual é necessário que os sistemas educacionais assumam a responsabilidade de garantir condições institucionais e materiais, bem como o professor ser responsável por sua formação.

Quanto à terceira categoria, **a prática pedagógica e a construção da identidade profissional**, e subcategorias, podemos perceber que a grande maioria dos nossos interlocutores ressalta a prática pedagógica como elemento de formação e produção de saberes.

Resgatando os dados já apresentados no mapa categorial, transparecem aspectos bastante significativos sobre a importância da prática para construção da identidade profissional docente:

- a) o fator disciplina e amizade como aliados para o desenvolvimento da prática, a qual se constrói em função do relacionamento com o aluno;
- b) alguns dilemas da prática foram ressaltados, como a falta de motivação;
- c) a grande maioria de nossos interlocutores ressaltam a necessidade de o professor refletir sobre a própria prática;
- d) a construção da identidade profissional se dá através do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Constatamos, ainda, os principais fatores contributivos para construção da identidade profissional dos nossos interlocutores, os quais embasaram o referencial teórico deste estudo por meio de suas histórias de vida:

- a) a prática pedagógica como elemento de construção do processo identitário;

- b) a mobilização dos saberes experienciais, curriculares e pedagógicos para construção da identidade. (GARRIDO, 2002)
- c) a reflexão na prática e sobre a prática como elemento da formação docente e conseqüentemente, da identidade, que vai se consubstanciando para o processo de renovação e autoformação, intercâmbio de saberes através da trajetória docente;
- d) a “crise da identidade” é, pelos depoentes, relacionada à deterioração salarial, à falta de reconhecimento pessoal e social, à jornada de trabalho dupla ou até mesmo tripla, à precariedade dos materiais didáticos e espaço físico, nas escolas, como elementos que agravam a situação da profissão docente;
- e) a complexidade da prática pedagógica como elemento de formação profissional;
- f) a identidade individual é atravessada pela identidade coletiva.

Assim, pensar na construção do processo identitário do professor implica olhar a vida e a pessoa do professor como um processo heterogêneo, cindido, disperso, atravessado pelo coletivo e pelo social, o que requer e o que implica a dimensão dos modos de ser e de saber fazer no âmbito de vida profissional docente.

Esperamos, pois, que o estudo desenvolvido possa, mesmo que minimamente, contribuir com a discussão sobre a formação docente e a prática pedagógica e que, se possível, se some a outros estudos de igual teor e natureza, promovendo uma construção e a veiculação de conhecimentos neste âmbito, nos diversos níveis (local, regional e nacional). É com este propósito que realçamos a importância dos estudos acerca da identidade profissional docente, por revelarem as peculiaridades dos processos de ser professor de profissão.



REFERÊNCIAS

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2005.

BERGER, Peter. L; LUCKMANNT, T. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão docente**: identidade e profissionalidade docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDAS, Miguel P; WOOD JR, Thomaz. Identidade Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n.1 p.6-17, jan/mar. 1997.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denise *et al*. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 2, p. 61 – 76, mai, jul, 1996.

CORACINI, Maria J. (Org). **Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas, Argos Editora, 2002.

CORRÊA, José A. Mudança educacional e formação: ventura e desventura do processo social da produção da identidade profissional dos professores. **Inovação**, v. 4, n. 1, Portugal: Porto Editora, p. 149-165.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. (Trad. Sandra Trabuco Valenzuela), São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELORES, Jacques *et all*. **Os quatros pilares da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

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

ENGUITA, Mariano.T. **Ambigüidade a docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Revista teoria da educação, Porto Alegre, nº4, 1991.

ERIKSON, Erick. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. **Cadernos de Formação I**, Lisboa: Pentaedro, 1988.

FINGER, Mathias. As implicações do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação I**, Lisboa: Pentaedro, 1988.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Injuí, 1998.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-76

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HAGUETTE, André. Educação: bico, inovação ou profissão? In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 38 p. 105-121. 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio Janeiro: DP&A, 2000.

HUBERMAN. Michel. O ciclo de vida de professores. In: Nóvoa, Antonio (Coord). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JODELET, Denise. Représentations sociates: um domaine em expansion. In: JODELET, Denise (Org). **Lês représentations sociales**. Paris: FUF, 1989. p. 31-61.

LOPES, Maria. A. **Identidade docente contribuindo para a sua compreensão**. Trabalho de síntese para provas pedagógica e científica. Faculdade de Psicologia e ciências da educação. Porto. Universidade do Porto. 1993.

MARX, Karl. Prefácio da contribuição à crítica da economia política. Tradução de Florestan Fernandes. In: **Grandes cientistas sociais**. Ática, 5 ed. 1987.

MEAD, George. H. **Espírito, Persona e Sociedade**. Desde el ponto de vista del conductismo social. Barcelona: Bueno ediciones do Porto, 1982.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade Petropolis: vozes, 1993.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

NÓVOA. Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pecheux. F. Gadet e T. Kak (Orgs). Campinas, Editora da Unicamp, 1988.

PIMENTA, Selma. G. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**: Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999. 214 p.45-72.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.



ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

- 1) Por que a opção pelo magistério de língua portuguesa?
- 2) Que fatores/aspectos o(a) influenciaram a escolher ser professor(a) de língua materna?
- 3) Que aspectos de sua prática profissional contribuem para sua identificação com o ser professor de língua materna?
- 4) Como a vivência da prática pedagógica de língua materna contribui para o seu aprendizado pessoal e profissional?
- 5) Como você analisa sua prática?
- 6) Como, no exercício da docência, você foi se tornando o professor que é hoje?
- 7) Para você, o que é ser professor de língua? Como percebe a prática desse profissional no cotidiano da escola?
- 8) Que ações a escola tem realizado no sentido de colaborar com a formação continuada dos professores, em particular do professor de língua materna?
- 9) Como você vem trabalhando no sentido de ampliar seu crescimento bem como consolidar sua identidade profissional docente?

ANEXO B

Questões / pontos orientações para elaboração do memorial

1) História da vida educacional

Descreva o seu percurso de escolarização desde da pré-escola ao curso universitário.

2) História da vida profissional

- Motivação para ingresso no magistério (motivação, necessidades, etc)
- Trajetória docente / profissional (inclusão de aspectos relevantes)
- Destaque momentos e fatos importantes

3) Experiências positivas no percurso de formação inicial (graduação)

4) Exercício docente

- Fale sobre seu percurso profissional.
- Comente sobre sua prática pedagógica, destacando como esta vem contribuindo para o seu processo de aprender a ser professor.
- Caracterize alguns aspectos da sua prática pedagógica (principais marcas)
- Saberes científicos e pedagógicos veiculados no curso de Letras que contribuíram /contribuem para a construção de sua identidade profissional docente.
- Descreva sobre o seu investimento pessoal na carreira docente.

5) Concepções:

a) Caracterize com se faz um bom professor

b) Descreva em que consiste ser professor experiente / bem sucedido profissionalmente.

ANEXO C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CARTA AO PROFESSOR (A)

Teresina, ____ de _____ de 2006

Prezado(a) professor(a)

Como mestranda do curso de pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), está desenvolvendo uma pesquisa no âmbito da formação de professores, cujo objeto de estudo está voltado para a compreensão de como ocorre o processo de construção da identidade profissional do professor de Língua Materna, tendo como referência prioritária o contexto da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, gostaria de contar com sua colaboração, figurando como um(a) dos(as) interlocutores do referido curso.

Atenciosamente, agradeço

Vilma Lages Lopes da Silva

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Especialização: Sim () Não ()

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação

Mestrado: Sim () Não ()

Instituição: _____

Temática: _____

Ano de Conclusão: _____

III – ASPECTOS RELATIVOS AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE

1. Tempo de serviço no magistério: _____

2. Regime de trabalho: Carga horária 20 horas ()

40 horas ()

60 horas ()

3. Regime de trabalho: Estatutário () CLT ()

4. Disciplina(s) que leciona: _____

Silva, Vilma Lages Lopes da
S5886c

A construção da identidade do professor de Língua Materna no
contexto da prática pedagógica/Vilma Lages da Silva. Teresina:

2007-02-21

111fls

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI

1. Formação de Professores. 2 práticas pedagógicas

1º Título

CDD 374.013